



## 저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

한국어 학습자 담화의 시제 사용 양상 연구

2017년 8월

서울대학교 대학원  
국어교육과 한국어교육전공  
신 필 여

國語教育研究

第 465 輯

한국어 학습자 담화의 시제 사용 양상 연구

2017년 8월

서울대학교 대학원

국어교육과 한국어교육전공

신 필 여

## 국문 초록

본 연구는 한국어 학습자들을 위한 담화 문법 교육의 필요성을 중심으로 효과적인 문법 교육 방안을 모색하는 것에 목적을 두고 담화 문법 관점으로 시제 사용을 연구하였다. 이는 문법 지식을 넘어 문법 사용의 중요성을 강조하고 담화 문법 관점에서 문법 사용과 문법 현상을 어떻게 설명할 수 있는지에 대해 살펴보고자 한 것이다. 본 연구에서는 먼저 고립되고 분리된 문장을 중심으로 하는 문장 접근법으로는 실제 사용되는 언어의 양상에 대한 충분한 설명력 확보가 어렵다는 점을 문제점으로 인식하여 언어 사용자들이 언어 사용 환경에서 중요하고 적절한다고 판단되는 요소들을 어떻게 선택하고 사용하는지에 주목하였다. 이것은 언어 사용자가 상황과 맥락에 따라 원활한 의사소통을 위하여 상호작용의 순간순간마다 문장과 문법 요소들을 선택한다는 점을 중요하게 본 것이다. 본 연구는 담화 문법 관점의 문법 교육의 중요성을 이론적 논의와 교육적 적용 문제 측면에서 논하고 그것의 필요성을 구체적인 언어 사용 양상 분석을 통해 교육적 시사점으로 제공하였다는 점에서 의의를 지닌다.

한국어교육에서 여러 문법 범주 중 초급 단계에서 교수가 이루어지는 시제 교육은 학습자의 언어 능력이 발달할수록 시제와 관련된 문법 현상들을 어떻게 인식하고 어떻게 사용과 연계하는지에 대한 이해와 학습이 중요하다. 따라서 본 연구의 핵심은 문장 층위에서 교수된 교육 내용들이 실제 텍스트 유형과 텍스트의 주제 전개 과정에서 어떻게 사용되고 있는지를 담화 문법 관점에서 시제 사용을 관찰하여 그 특징들을 밝히는 것에 있다. 시제 사용 분석을 통해 실제 시제 사용에 대한 설명력을 확보하여 담화 문법 관점의 시제 교육 내용 요소를 선정하고 이를 실현시킬 교육적 적용 방안을 마련하고자 하였다.

이에 본 연구는 먼저 국내외의 연구들에서 논의된 이론들이 한국어 교육적 측면에서 교육 내용으로 구체화되기에는 그 간극이 크다는 점과 한국어 교재 내에서 시제 형태에 대한 기술 내용 또한 시제의 비시간적 기능과 그것의 체계를 제대로 구현해 주지 못하고 있음을 비판적으로 인식하며 논의를 시작하였다. 이것은 문법 범주 중심의 시제 교육의 한계점을 반성적 검토한 것으로 이러한 문제

점에 대한 대안으로 담화 문법 관점의 한국어 시제 교육의 의의를 논하고자 하였다. 이를 위해 한국어교육에서 담화의 범위와 담화를 어떠한 관점으로 이해할 것인지를 통해 담화 문법을 구체화하였고 담화와 관련된 선행 연구들을 통해 한국어교육에서 적용 가능한 담화 정의와 그 특징들을 고찰하였다. 이를 통해 언어의 형식과 의미 기능을 연계해 주는 규칙의 체계이자 언어 사용자에게 의해 재구성될 수 있는 구체적인 실행을 ‘담화 문법’으로 보고 이것을 ‘설명력 확보를 위한 담화 운용 지식의 구체적인 실행’으로 명명하였다.

담화 문법 관점의 시제 사용 양상을 분석하기 위해 한국어 교육용 담화인 초급·중급·고급 단계의 읽기 지문을 텍스트의 목적에 맞게 4가지의 텍스트 유형으로 분류하고 시제 사용의 일반적인 특징들을 기술하였다. 텍스트 내에서 실현되는 시제 사용 양상을 구체적으로 밝히기 위해 텍스트의 주제 전개 시간 방향과 지배적으로 사용되는 주시제를 분석하였다. 분석 결과를 통해 시제 사용과 관련한 텍스트의 유형은 텍스트 전체의 시간 방향에 따라 ‘현재형 텍스트’ 유형과 ‘과거형 텍스트’ 유형으로 분류될 수 있음을 확인하였다. ‘현재형 텍스트’ 유형의 경우 다시 현재 시제가 지배적으로 사용되는 ‘현재 시제 지배형’과 현재 시제가 주로 사용되거나 다른 시제들이 혼합되어 나타나는 ‘현재 중심의 시제 혼합형’으로 세분화할 수 있었다. ‘과거형 텍스트’ 유형 또한 과거 시제가 지배적으로 사용되는 ‘과거 시제 지배형’과 과거 시제가 주로 사용되는 텍스트에서 과거 시제 외에 다른 시제들이 혼합되어 나타나는 ‘과거 중심의 시제 혼합형’으로 나눌 수 있었다. 이렇게 주시제를 중심으로 텍스트 내의 시제를 관찰하면 주시제가 아닌 시제로 변하는 시제 변환에 대한 설명이 가능해진다. 이것은 텍스트 내에서 시제 유지가 이루어지고 있는 주시제 기능과 시제 변환으로 나타나는 시제 기능이 어떠한지를 통해 알 수 있다. 이러한 담화 문법 관점의 한국어 시제 실현 양상은 담화 문법 관점의 시제 교육 내용 구성에 대한 방향과 내용들을 실제적이고 체계적으로 제시하는 것에 주요한 역할을 할 수 있다.

한국어 교육용 담화 분석 내용들을 바탕으로 실제 한국어 학습자의 담화에 나타난 시제 사용을 살펴보았다. ‘과거형 텍스트’ 중 ‘경험글’을 중심으로 시제 변환이 이루어지는 양상들을 분석하였다. 분석 결과 경험을 나타내는 텍스트에서는 현재화

시점 이동, 과거화 시점 이동, 다변화 시점 이동, 시제 유지로 시제 사용 양상이 분류되었다. 반면에 ‘현재형 텍스트’ 유형은 ‘설명글’과 ‘소개글’을 중심으로 현재 시제가 변환되는 지점의 기능에 따라 시제가 유지되거나 시제가 변환되는 양상을 보였다.

마지막으로는 담화 문법 관점의 시제 교육 실제를 ‘설문 조사 기사문’을 중심으로 보여 주고자 하였다. 이를 위해 먼저 교육 목표 설정하고 담화 문법 관점의 시제 교육 내용 요소를 세 가지로 선정하였다. 첫째 시제의 기본 의미와 기능에 대한 지식 내용이다. 이것은 시제 교육에서 문장 차원에서 가장 기본적으로 이루어져야 하는 내용 요소이다. 초급 단계에서 현재·과거·미래 시제의 개별 시제 표현 항목에 대한 교육 내용으로 이루어질 수도 있고 각 단원의 목표 문형과의 결합 형식으로 교육 내용이 구성될 수 있다. 둘째 시제가 실제로 사용되는 텍스트 내에서의 주시제와 텍스트의 시간 방향에 대한 시제의 담화 기능으로 교육 내용이 확장될 수 있다. 마지막으로 시제 변환과 시제 유지 현상을 위한 시제 효과에 대한 이해를 중심으로 교육 내용이 선정될 수 있다.

본 연구는 개별적인 문법 항목에 대한 교육 외에 문법 교육에 대한 통합적인 접근이 필요하다고 보고 이를 담화 문법 관점의 시제 교육에 적용하였다. 이러한 연구는 ‘담화 문법 관점’의 시제 교육의 내용 요소와 교육 방안들을 이론적인 토대를 통해 밝혔다는 점에서 의의를 지니며 동시에 학습자 자료들에서 시제 사용이 어떻게 구체적으로 실현되는지에 대한 특징들을 제시하였다는 점에서 교육적인 시사점을 제공해 준다.

주요어: 담화 문법, 담화 문법 관점, 의미 자질, 주시제, 텍스트 유형, 언어 사용자, 시제 교육, 시제 기능, 시제 변환, 시제 유지, 시제 사용, 시제 선택, 텍스트의 시간 방향

학번: 2009-30392



## 목 차

<b>I. 서론 .....</b>	<b>1</b>
1. 연구 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구사 .....	6
2.1. 문법과 담화 관계에 대한 연구 .....	7
2.2. 담화 문법을 기반으로 한 교육에 대한 연구 .....	10
2.3. 한국어 시제와 담화 문법에 대한 연구 .....	16
3. 연구 대상 및 연구 방법 .....	22
3.1. 연구 대상 .....	23
3.2. 연구 방법 .....	28
 <b>II. 한국어 시제 교육 논의를 위한 전제 .....</b>	<b>34</b>
1. 문법 범주 중심의 시제 교육에 대한 반성적 검토 .....	34
1.1. 한국어 시제에 대한 이론적 검토 및 교육적 적용의 문제 .....	34
1) 한국어 시제의 개념 규정 .....	35
2) 한국어 시제의 체계 구성 .....	42
1.2. 한국어 교재의 시제 교육 내용 기술 문제 .....	46
1) 현재 시제성의 불명확성 문제 .....	49
2) 과거 시제성의 시간적 지시 기능 중심의 불균형성 문제 .....	62
3) 미래 시제성의 복잡성 문제 .....	69
2. 담화 문법 관점의 시제 교육에 대한 개념적 논의 .....	83
2.1. 담화 문법에 대한 개념화 .....	83
1) 담화에 대한 기존 시각 검토 .....	83
2) 담화 문법의 개념 정의 .....	89
3) 시제 교육에서의 담화 문법 관점 .....	92



2.2. 담화 문법 관점의 한국어 시제 실현 .....	97
1) 텍스트의 시간 방향과 주시제 .....	98
2) 언어 사용자의 시제 유지와 시제 변환 .....	107

### III. 한국어 교육용 담화의 시제 실현 양상 ..... 112

1. 한국어 교육용 담화의 일반적 시제 실현 양상 .....	113
1.1. 수준별 시제 실현 양상 .....	116
1.2. 텍스트 유형별 시제 실현 양상 .....	119
1) 정보 전달과 이해를 위한 텍스트 .....	121
2) 문학적 반응 표현을 위한 텍스트 .....	126
3) 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트 .....	134
4) 사회적 상호작용을 위한 텍스트 .....	137
2. 텍스트 유형별 주시제 사용과 시간 방향 .....	138
2.1. ‘현재형 텍스트’의 시제 실현 양상 .....	145
1) 현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형 .....	145
2) 현재형 텍스트②: 현재 중심의 시제 혼합형 .....	148
2.2. ‘과거형 텍스트’의 시제 실현 양상 .....	151
1) 과거형 텍스트①: 과거 시제 지배형 .....	151
2) 과거형 텍스트②: 과거 중심의 시제 혼합형 .....	154
2.3. ‘과거-현재 시제 혼합형 텍스트’의 시제 실현 양상 .....	156
3. 시제 유지와 시제 변환 .....	158
3.1. 현재형 텍스트에서의 시제 유지와 시제 변환 .....	160
3.2. 과거형 텍스트에서의 시제 유지와 시제 변환 .....	163

### IV. 한국어 학습자 담화의 시제 사용 양상 ..... 166

1. ‘과거형 텍스트’ 유형의 예: 경험글의 ‘시제 사용’ .....	168
1.1. 현재화 시점 이동의 시제 사용 양상(과거 ⇒ 현재) .....	172

1.2. 과거화 시점 이동의 시제 사용 양상(현재 $\Rightarrow$ 과거) .....	177
1.3. 다변화 시점 이동의 시제 사용 양상(현재 $\Leftrightarrow$ 과거) .....	179
1.4. 시제 유지 양상(과거 $\Rightarrow$ 과거) .....	186
2. ‘현재형 텍스트’ 유형의 예: 소개글과 설명글의 ‘시제 사용’ ....	189
2.1. 객관적 정보 전달의 시제 유지 양상 .....	195
2.2. 관계성 지속을 위한 시제 유지 양상 .....	199
2.3. 경험 전달 기능의 시제 변환 양상 .....	201
2.4. 완료된 과거 사건이나 상황 전달 기능의 시제 변환 양상 .....	204
<b>V. 담화 문법 관점의 시제 교육의 실제 .....</b>	<b>205</b>
1. 담화 문법 관점의 시제 교육 목표 .....	205
2. 담화 문법 관점의 시제 교육 내용 요소 .....	206
2.1. 시제의 기본 의미와 기능에 대한 지식 .....	207
2.2. 텍스트 운용 지식으로서의 주제시와 텍스트의 시간 방향 .....	211
2.3. 시제 변환과 시제 유지 현상 .....	213
3. 교육 내용 구성의 실제: 설문 조사 기사문을 중심으로 .....	214
3.1. 기본 시제 형태와 의미 결합 연습 활동 .....	214
3.2. 텍스트 내용 구성과 텍스트 유형 이해 활동 .....	215
3.3. 주시제와 시간 방향을 고려한 텍스트 구성 활동 .....	216
<b>VI. 결론 .....</b>	<b>223</b>
<b>참고 문헌 .....</b>	<b>227</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>243</b>

## 표 차례

[표 I -1] 시제 형식 범주의 4가지 관점 .....	17
[표 I -2] 연구 대상 및 연구 자료 .....	25
[표 II-1] 학교 문법의 시제 표현 .....	43
[표 II-2] 한국어 시제 체계: 3분 체계와 2분 체계 .....	44
[표 II-3] 시제 내용 기술 분석을 위한 분석 대상 교재 및 문법서 .....	47
[표 II-4] 한국어 교재의 시제 표현 목록 .....	48
[표 II-5] 『서울대 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형 .....	50
[표 II-6] 『서강 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형 .....	51
[표 II-7] 『이화 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형 .....	52
[표 II-8] 『연세 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형 .....	53
[표 II-9] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 현재 시제 기술 내용: 종결형 .....	54
[표 II-10] 『경희 한국어 문법 1』의 현재 시제 기술 내용: 종결형 .....	55
[표 II-11] ‘-습니다/습니다’와 ‘-아요/어요’의 현재 시제 기술 내용 .....	56
[표 II-12] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 ‘Vㄴ/는다, A다, N(이)다’ 기술 내용 ..	57
[표 II-13] 『경희 한국어 문법 2』의 ‘Vㄴ/는다, A다, N(이)다’ 기술 내용 .....	58
[표 II-14] 한국어 교재의 ‘Vㄴ/는다, A다, N(이)다’ 기술 내용 .....	59
[표 II-15] 급별 과거 시제 표현 목록 .....	62
[표 II-16] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 ‘-았/었-’ 기술 내용: 종결형 .....	63
[표 II-17] 『경희 한국어 문법 2』의 ‘-았/었-’ 기술 내용: 종결형 .....	64
[표 II-18] 문법 설명서와 문법 교재의 ‘-았었/있었-’ 기술 내용: 종결형 .....	65
[표 II-19] 『서울대 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형 .....	66
[표 II-20] 『연세 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형 .....	67
[표 II-21] 『이화 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형 .....	68
[표 II-22] 『서강 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형 .....	69
[표 II-23] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 미래 시제 기술 내용: 종결형 .....	70
[표 II-24] 『경희 한국어 문법』의 미래 시제 기술 내용: 종결형 .....	73

[표 II-25] 『서울대 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형 .....	75
[표 II-26] 『서강 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형 .....	76
[표 II-27] 『이화 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형 .....	77
[표 II-28] 『연세 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형 .....	78
[표 II-29] ‘-(으)ㄴ 거’와 ‘-겠-’의 미래 시제 기술 내용의 형태 결합 .....	79
[표 II-30] ‘-(으)ㄴ 거’와 ‘-겠-’의 미래 시제 기술 내용의 인칭 결합 .....	80
[표 III-1] 『국제통용 한국어교육 표준모형 2단계』 텍스트 분류 기준 및 종류 .....	114
[표 III-2] 한국어 교재 읽기 지문의 텍스트 분류 결과 .....	115
[표 III-3] 읽기 지문의 문장 종결 시제 분석 결과 .....	116
[표 III-4] 고급 교재의 읽기 본문 주제별 문장 수와 어절 수 .....	140
[표 III-5] 시제 표지가 결합되는 종결 표현의 높임 층위 분석 결과 .....	141
[표 III-6] 고급 교재의 문장 종결 시제 분석 결과 .....	142
[표 III-7] 고급 교재의 주제별 ‘주시제’ .....	143
[표 III-8] 고급 교재의 주제별 주시제 유형 분석 .....	145
[표 IV-1] 한국어 학습자 담화의 시제 사용 양상 분석을 위한 연구 대상 .....	167
[표 IV-2] 중급 학습자 경험글의 주시제 분석 결과 .....	170
[표 IV-3] 연구자별 현재 시제 기능 .....	191
[표 IV-4] 소개글과 설명글의 세부 주제 .....	193
[표 V-1] 현재 시제의 기본 의미와 확장 의미 .....	208
[표 V-2] 과거 시제의 기본 의미와 확장 의미 .....	209
[표 V-3] 미래 시제의 기본 의미와 확장 의미 .....	210
[표 V-4] 설문 조사 주제 영역과 구체적인 예 .....	216

## 도표 차례

[도표 I-1] 연구 자료와 연구 목적 .....	28
[도표 I-2] 본 연구의 연구 모형 .....	31
[도표 I-3] ‘연구 자료 ㉔’의 일련번호 예시 .....	31
[도표 II-1] 사건시와 발화시의 관계 .....	42
[도표 III-1] 한국어 교육용 담화의 분석 대상 자료 .....	113
[도표 III-2] 과거 시제와 현재 시제의 급별 사용 .....	117
[도표 III-3] 텍스트 유형별 시제 사용 분석 결과 .....	120
[도표 III-4] 정보 전달과 이해를 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율 .....	121
[도표 III-5] 설명글의 시제별 사용 개수 분석 .....	122
[도표 III-6] 소개글의 시제별 사용 개수 분석 .....	124
[도표 III-7] 문학적 반응을 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율 .....	127
[도표 III-8] 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율 .....	134
[도표 III-9] 사회적 상호작용을 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율 .....	137
[도표 III-10] ‘현재 시제 지배형’ 텍스트의 시간 방향 .....	145
[도표 III-11] ‘현재 시제 중심의 혼합형’ 텍스트의 시간 방향 .....	148
[도표 III-12] ‘과거 시제 지배형’ 텍스트의 시간 방향 .....	151
[도표 III-13] ‘과거 시제 중심의 혼합형’ 텍스트의 시간 방향 .....	154
[도표 III-14] ‘과거-현재 시제 혼합형’ 텍스트의 시간 방향 .....	156
[도표 III-15] 텍스트의 시간 방향 .....	157
[도표 IV-1] 현재화 시점 이동 과정 ① .....	172
[도표 IV-2] 현재화 시점 이동 과정 ② .....	174
[도표 IV-3] 과거화 시점 이동 과정 .....	177
[도표 IV-4] 다변화 시점 이동 과정 ① .....	180
[도표 IV-5] 다변화 시점 이동 과정 ② .....	182
[도표 IV-6] 과거 시제 유지 .....	187
[도표 V-1] 현재 시제 기능과 과거 시제 기능 .....	213
[도표 V-2] 설문 조사 기사문 준비 자료 예 .....	217
[도표 V-3] 설문 조사 기사문 과제 자료 예 .....	218

# I. 서론

본 연구는 언어 지식과 언어 사용의 원활한 연계를 위한 한 가지 방안으로 한국어를 외국어로서 배우는 한국어 학습자를 위한 담화 문법 기반 교육의 필요성을 강조하는 것에서 논의를 시작하고자 한다. 이는 언어 현상을 보다 실천적인 관점에서 이해하기 위한 것으로 구체적인 언어 사용에 대한 논의들은 담화 문법 관점에서 그 내용 및 특징들을 고찰하는 것에 중점을 두고자 한 것이다. 이러한 논의들이 실제 교육 현장에서는 어떻게 실행되고 있는지를 살펴보기 위해 담화 문법 관점에서의 학습자들이 ‘시제 사용’을 어떻게 하고 있는지를 살펴보고자 하였다. 이것은 담화 문법 관점에서 살펴본 논의들이 시제 교육과 관련하여 ‘시제 사용’이라는 구체적인 교육적 적용의 이행을 보여 주기 위함이다.

## 1. 연구 필요성 및 목적

한국어교육에서 문법 교육의 목표는 다른 언어 기능 영역의 목표와 같이 문법 지식을 올바르게 잘 사용하여 의사소통을 성공적으로 수행하는 것에 있다. 이는 문법 교육 목표 역시 궁극적으로는 언어 지식이 언어 사용 능력의 신장으로 귀결됨을 의미한다. 이것은 문법 지식과 문법 지식에 대한 내용이 교수·학습으로 이어지는 과정에서 올바르게 연계되고 있는지를 밝혀 문법 지식과 교수·학습의 내용이 무엇을 중심으로 구성되어 있으며 이를 실제 교수·학습 과정에 어떻게 적용하고 있는지를 아는 것이 중요하기 때문이다.

언어 사용자들은 맥락의 범위 안에서 말을 하거나 글을 쓴다. 이는 언어 사용은 언제나 맥락 안에서 구현되며 맥락을 고려하지 않으면 담화 구성이 온전하게 이루어질 수 없다는 것을 뜻한다. 최근 언어 교육에서는 이런 맥락의 중요성을 고려한 담화 교육이 점점 주목을 받고 있다. 이와 관련한 여러 다양한 연구들이 한국어교육에서도 최근 활발히 이루어지고 있으며 한상미(2011), 강현화(2012<sup>1)</sup>), 김호정(2015)의 담화 및 화용의 연구 동향<sup>1)</sup>을 통해서도 그 중요

---

1) 한상미(2011)에서는 294편의 연구물을 대상으로 한국어교육에서의 담화 및 화용의 연구 동향을 고찰한 바 있다. 최근 5~6년 사이 한국어교육 연구 분야에서 담화 및 화용 관련 연구

성을 알 수 있다.

이러한 흐름은 문법 교육에서도 예외가 아니다. 전통적인 문어 중심의 문법 번역식 접근법(Grammar-Translation Approach)에 기초한 품사적 접근 방식을 시작으로 청각 구두식, 직접적 접근법, 형태 초점과 의미 초점 교수 등 다양한 문법 교수 방법들을 거쳐 최근에는 담화 중심 접근법(Discourse-Based Approach)으로까지 그 논의가 확대되고 있다. 이들 연구에서 공통적으로 주목하고 있는 바는 학습자들이 맥락에 맞게 그리고 완전하게 언어 능력을 구사하기 위해서는 기존의 문법 교육에서 중점적으로 교수하고 문법 교육의 실체라 여겼던 목표어의 음운, 형태, 통사적 지식을 넘어선 상위 층위 요소가 필요하며 이를 위한 필요한 지식으로 담화·화용적 지식을 들고 있다는 것이다.

라슨-프리만(Larsen-Freeman, 2003)에서도 교육 문법의 지식을 ‘형태’와 ‘의미’ 외에 ‘사용’ 측면을 강조하였다. 성공적인 의사소통을 위해 필요한 문법 지식은 해당 문법이 실현되는 형태와 그것이 지시하고 있는 의미 외에 언어 환경에서 그것이 실제로 어떻게 사용될 수 있는지를 아는 것 또한 중요하다. 이것은 단순히 문법 형태와 의미를 지식으로만 습득하는 단계를 넘어 그것이 실질적인 담화 상황에서 어떠한 양상으로 나타나는지를 담화 문법과 관련하여 문법 교육 내용에 포함한 것으로 볼 수 있다. 실제로 학습자들이 교육 내용인 형태, 음운, 통사적 문법 지식을 습득하였다 하더라도 이 지식을 토대로 언어를 구성해 내는 과정은 쉽지 않다. 이에 학습자가 습득한 지식을 사용의 측면으로 전환하고자 하는 노력은 문법 교육에 긍정적으로 기여할 수 있다.

그러나 언어 사용자들이 맥락을 기반으로 문법 지식과 생성을 연결하여 목표화된 텍스트를 생성해 나가는 연결 고리와 그 과정을 학습자들에게 어떻게

---

물이 편수 면에서 급속도로 증가했으며 연구 주제 또한 다양화되었고 특히 교육과 관련한 교수 방법이 가장 많이 연구되었음을 알 수 있었다. 또한 강현화(2012)에서도 557개의 연구물 분석을 통해 한국어교육학 분야에서의 담화 연구를 조사한 바 있는데 한상미와 동일하게 2000년대 초반까지는 연구물의 편수가 많지 않았으나 2004년을 기점으로 급격하게 증가하고 있음에 주목하였다. 연구 주제 또한 기존에는 학습자들의 언어 사용 양상에 대한 분석이나 개별 언어 요소, 교수법 등 교수 현장을 중심으로 한 경험적, 이론적인 것들에 집중하다가 이를 교수 내용으로 구축하기 위한 실제적인 연구로 확장되어 가고 있음을 변화 요인으로 논하여 이러한 연구 변화 추이에 주목하였다. 김호정(2015)은 한국어 문법 교육 측면에서 담화 관련 연구들에 대한 메타 분석(meta analysis)을 통해 연구 주제, 연구 자료, 연구 방법을 살펴보았다.

구체적으로 제시할 수 있는지를 밝히는 작업은 그리 간단하지 않다. 이는 한국어교육에서 담화 문법 교육에 대한 연구들이 담화와 문법 혹은 담화와 어휘들을 연계하여 그것의 양상들을 보여 주는 것에 초점을 두었고 실제로 학습자들에게 구체적으로 제시될 수 있는 교수 내용이나 교수 방법의 구체적인 연구는 부족하다는 점에서도 알 수 있다. 실제로 담화 문법의 실제 사용자인 학습자들의 구체적인 학습 결과물이나 교실에서의 교수 상황에 대한 구체적인 연구 또한 이루어지지 못하고 있다는 점도 주목해야 할 부분이다<sup>2)</sup>. 이것은 문법 범주 중심의 언어 교육으로는 언어 현상을 제대로 포착하지 못한다는 문제의식과 관련되어 있다. 따라서 실제적인 언어 자료들을 통해 언어 사용 기저에 나타나는 문법적인 특징들과 현상들을 면밀히 기술해 학습자들의 사용 양상들에 대한 다각적인 연구가 필요하다.

또한 담화 문법에 대한 이론과 논의 또한 한국어 교육적 관점에서 어떻게 정론화하고 교육적으로 적용할 것인지에 대한 고찰이 필요하다. 담화 문법을 연구 대상으로 하는 기존 연구들이 적어도 두 가지 측면에서 문제를 지니고 있는 것도 본 연구에서 중점적으로 논의해야 할 부분이다. 그 문제의 첫째는 담화 문법의 연구 대상에서 말하는 담화의 범위와 ‘담화’를 어떻게 이해할 것인지, 담화와 다른 문법 요소들과의 관계를 어떻게 규정할 것인지에 대해 명확하게 논의하지 못해 왔다. 문장 차원에서 문법을 이해하는 것을 넘어서 담화를 문법 지식을 이해하는 것에 적극적으로 포함하여 담화 층위로 교육 내용의 범주를 넓히고자 하는 시도들은 많이 있어 왔다. 그러나 어떠한 차이점이 있는지 어떠한 특징이 있는지에 대한 구체적인 실체는 드러난 것이 많지 않다. 문장 문법에서 설명하지 못하는 것을 담화 문법에서 어떻게 설명할 수 있을지 문장 문법 층위에서 설명한 것과 담화 층위에서 설명하는 것이 어떠한 유사점과 어떠한 차이점을 보이는지에 대한 진지한 논의가 필요하다. 그것이 정리되지 않는다면 문장 문법 차원에서 설명 불가능한 것이 있어 담화 문법으로 설명하고자 해도 구체적으로 어떠한 양상이 어떻게 설명될 수 있는지에 대한 실체는

---

2) 강현화(2012<sub>L</sub>:396-397)는 언어 수행에 대한 연구가 언어 능력을 규명하는 연구보다는 상대적으로 더 어려움을 지적한 바 있다. 이러한 이유로 언어 수행에 대한 연구가 맥락에 따라 변화되는 특징들과 그것의 수용 여부에 따라 달라지는 정도성의 문제로 언어 사용의 실제 모습을 파악하는 것이 쉽지 않기에 연구 성과가 충분히 이루어지지 못했음을 설명한 것이다.



밝혀지지 않은 채 연구가 이루어지게 된다. 이렇게 되면 이것은 문법 교육에서 담화 문법 연구의 성과를 자리매김하기 어려울 수 있다. 두 번째 문제는 기존의 담화 문법 연구들이 담화와 문법 그리고 어휘를 접목한 기초 연구만 있을 뿐 실제 거기에 반응을 하게 되는 학습자들의 구체적인 학습 결과물이나 교실에서의 교수 상황에 대한 구체적인 연구는 이루어지지 못했다. 담화 문법의 필요성에는 공감하며 이것의 중요성을 다룬 연구들은 많지만 구체적인 담화 문법 관점에서 언어 사용을 설명하기보다는 기존의 문장 문법에서 설명하지 못하는 부분, 어긋나는 부분들을 설명하는 것에 주로 관심을 두었다.

이에 본 연구에서는 문법적 지식을 넘어선 사용과의 연계를 구체적으로 밝히기 위해 ‘담화 문법 관점’으로 문법 교육에 접근하는 것을 연구의 첫 번째 목표로 제시한다. 후술하겠지만 본 연구에서는 담화 문법을 ‘설명력 확보를 위한 담화 운용 지식의 구체적인 실행’으로 명명하고 그것의 개념 및 성격 그리고 속성, 내용들의 범위를 탐구하고자 하였다. 문장 차원에서 문법 현상과 문법 사용에 대한 특징들을 그것의 의미와 기능적 측면에서 기술하는 것에는 한계가 있다. 따라서 문법 범주를 중심으로 문법 지식을 실질적인 사용으로 연계하기에는 한계가 있다는 점을 전제로 담화 문법 관점으로 언어 사용 양상을 관찰하고 분석하는 것의 의의를 논하고자 한다. 이는 문법 범주 중심의 문법 교육의 제한점들을 보완해 줄 수 있는 대안으로 ‘담화 문법 관점의 접근법’을 제시하고자 한 것이다.

담화 문법 관점의 필요성에 대한 논의는 언어 실현의 구체적인 적용 대상에 대한 실제로 설명될 수 있어야 한다. 따라서 한국어교육에서 언어 사용자인 학습자들의 언어 사용 양상을 담화 문법 관점에서 접근하여 살펴보는 것이 필요하며 이것을 두 번째 연구의 필요성으로 제시한다. 본 연구는 담화 문법 관점의 접근으로 언어 실현 양상에 대한 논의를 위해 ‘시제’를 중심으로 실제 교육용 담화와 학습자 담화에서의 시제 사용 양상을 살펴보고자 한다. 한국어교육에서 시제 교육은 초급 단계에서 교수가 이루어진다. 그러나 시제 사용은 학습자의 언어 능력이 발달할수록 시제와 관련된 문법 현상들을 어떻게 인식하고 어떻게 사용과 연계하는지에 대한 이해와 상황에 맞는 적절한 사용에 대한 능력을 갖추어야 한다. 하지만 이런 교육적 측면의 중요성에도 불구하고 실질적인 교육은 교육 현장에서는 이루어지지 못하고 있다.

실제로 시제 교육이 완료가 된 지점에 있는 고급 학습자의 텍스트에도 담화 문법 관점에서 시제 사용의 오류를 보이는 예들이 빈번하게 발생하는 것에서도 이러한 문제점은 명확하게 드러난다. 다음은 고급 학습자가 작성한 ‘직업의 변화’에 대한 글이다.

생계를 유지하기 위해서 사람들은 누구나 일해야 한다. 그러나 시대에 따라 직업들이 변화하고 있다. ㉠ 어떤 직업은 새로 생기고 인기를 끌고 있는데 어떤 직업은 점점 사라졌다. 옛날에는 과학기술이 지금처럼 개발하는 것이 아니라서 냉장고 같은 전기 제품이 없었다. 그래서 음식을 잘 저장하기 위해 얼음을 파는 사람이 있었다. 그 사람은 구매자의 집까지 얼음을 배달했다. ㉡ 이 직업은 아주 힘들고 어려웠다. ㉢ 왜냐하면 날씨가 더우면 그 얼음이 녹기 전에 구매자의 집까지 배달해야 하기 때문이다. ㉣ 오늘날에 과학기술이 선진 있어서 공학 분야 관련이 직업이 유망하다. 사람들이 더 편하게 살 수 있도록 새 전자제품들이 많이 필요해서 엔지니어를 많이 길러야 한다.

시제를 중심으로 문장들을 살펴보면 맥락에 맞게 시제 변환이 자유롭게 이루어지고 있다. 현재 이야기를 서술하는 부분에서는 현재 시제를 사용하고 있으며 과거의 사건을 기술할 때는 과거 시제를 사용하여 그 상황을 표현하고 있다. 그러나 이러한 규칙 적용은 적격하지 못한 문장을 생성하기도 한다. 먼저 ㉠, ㉡의 문장을 살펴보면 시제 사용의 오류가 있음을 알 수 있다. ㉠은 문장의 호응에서 오류가 발견된 예인데 ‘어떤 직업이 사라졌다는 사실’에 초점을 두어 과거 시제를 사용하여 문장을 구성했으나 선행 문장의 ‘-고 있다’와 관련하여 ‘점점 사라졌다’가 아닌 ‘점점 사라지고 있다’와 같이 동작상이 고려된 문장으로 수정되어야 할 것으로 보인다. 또 ㉡의 경우는 ‘유망하다’가 형용사임을 인식하지 못하고 동사의 현재형인 ‘-ㄴ/는다’를 사용한 예이다. 이것들은 문장 자체로도 적격한 사용이 아니기에 문장을 중심으로 그것의 사용에 대해 이와 같이 설명이 가능하다. 그러나 ㉢의 경우는 다르다. ㉢을 개별적으로 분리하여 보면 적격하게 문장을 구성을 했다고 볼 수 있다. 그러나 선행하는 ㉠의 문장과 관련하여 살펴보면 적절한 문장이라고 볼 수 없다. 선행 문장인 ㉠은 얼음을 판매하고 배달하는 직업의 어려움을 기술하고 있다. 이것은 과거의 사건을 기술한 것이므로 후행하는 ㉢ 문장과의 관련성을 고려한다면 과거 시제를 사용해야 한다. 그러나 ㉢ 문장은 현재 시제를 사용하고 있다. 이러한 시제 사용은 시제를 시간적인 의미로만 한정하여 그 쓰임을 이해하는 것으로, 담화를 고려한 시제 사용의 이해가 부족하다는 것을 보여 주는 좋은 예이다.

본 연구의 핵심은 문장 층위에서 교수된 교육 내용이 실제 텍스트 유형과 텍스트의 주제 전개 과정에서 어떻게 사용되고 있는지를 시제의 담화 기능을 중심으로 담화 문법 관점으로 관찰하여 그 특징들을 밝혀내고 시제 사용에 대한 설명력을 확보하여 교육적인 의의를 발견하는 것에 있다. 언어 사용의 관점에서 그것의 실제 사용 양상을 살펴보고자 하는 본 연구는 통사적 층위의 문법 교육 내용과 담화 관점의 사용이 서로 어떻게 연결될 수 있을지를 구체적으로 보여 주고자 하는 것에 초점을 두었다.

이러한 문제의식과 연구의 필요성을 바탕으로 다음과 같은 연구 목적을 수행하고자 논의를 진행하였다.

첫째, 한국어 시제에 대한 이론적 검토와 한국어 교재의 시제 교육 관련 기술 분석의 문제점을 통해 담화 문법 관점의 시제 교육 의의를 밝힌다.

둘째, 담화의 개념과 범위, 담화와 다른 문법 요소 간의 관계를 규명한다.

셋째, 담화 문법 관점의 언어 사용의 실재를 구체적으로 제시하기 위해 한국어 교육용 담화에서 실현되고 있는 시제 사용의 일반적인 특징들을 도출하고 수집된 한국어 학습자의 담화를 대조 분석하여 학습자들의 시제 사용 양상을 관찰한다.

넷째, 담화 문법 관점의 시제 사용 양상 분석 결과를 토대로 시제 교육 적용 방안의 방향과 내용을 제안한다.

## 2. 연구사

본 연구의 주제는 연구사적으로 크게 두 가지 흐름에서 살펴볼 수 있다. 먼저 첫 번째는 문법과 담화 문법에 대한 논의이다. 두 번째는 한국어 시제 연구와 담화 문법에 대한 논의이다. 문법과 담화 문법에 대한 논의는 다시 또 두 가지로 나누어 접근할 수 있는데 하나는 ‘전통적인 문법 교육의 관점을 재고(再考)’함으로써 보다 확장된 문법 교육의 위상을 재정립하기 위한 담화 도입의 중요성을 강조한 국내외의 논의들이고 다른 하나는 담화 문법을 기반으로 하여 구체적으로 언어 사용에 적용을 한 연구 결과물들이다. 이를 좀 더 세분

화하여 살펴보면 다음과 같다. 먼저 문법과 담화 관계에 대한 연구들이다. 이는 국내외의 많은 연구들에서 담화 기반의 문법 교육의 역할과 가치에 대해 주목하고 있다는 것을 의미한다. 다음으로는 한국어교육학에서의 담화 층위에 대한 연구들이다. 담화 연구의 주제 영역이 전보다 다양해짐에 따라 담화 문법이나 담화 배경 등에 대한 논의로까지 그 중요성이 부각되고 있다. 이를 토대로 담화 문법에 대한 연구들이 보다 활발하게 논의되고 있다.

한국어 시제와 담화 문법 관련 연구는 먼저 내용적인 측면에서 언어학이나 국어학에서의 시제 관련 시제 체계에 대한 연구와 시제의 기능과 범주를 어떻게 정립할 것인지에 대한 논의들이 주를 이루었다. 그리고 한국어 교육에서의 시제 연구는 시제 오류 분석 연구, 시제 습득 연구 등이 주를 이루었다. 오류 분석 연구는 학습자들의 한국어 시제 사용에 대한 논의를 중심으로 진행되었으며 담화 문법과 관련하여서는 담화 구조 가설을 적용하는 연구가 주가 되었다.

본 연구에서는 이러한 선행 연구를 바탕으로 ‘담화 문법’의 필요성에 대한 연구의 중요성과 그 의의를 살펴보고자 한다. 이러한 연구들로 언어가 구체적인 담화 맥락에서 어떻게 구현되었는지에 대한 논의들을 다각도로 검토하여 담화 문법을 기반으로 한 한국어문법의 구체적인 연구 결과물들을 살펴보고자 한다.

## 2.1. 문법과 담화의 관계에 대한 연구

문법과 담화 관계는 언어와 언어 사용 맥락과의 연계성을 통해 파악할 수 있다.<sup>3)</sup> 휴즈와 매카시(Hughes & McCarthy, 1998:268)는 문법이 무엇을 포함해야 하는지에 대한 이해가 중요하다고 보고 문법적인 현상과 담화적인 설명을 연계하여 그것의 필요성을 강조하였다.

---

3) 문법과 담화 맥락과의 연계를 통한 언어 사용의 의미와 그 관련성을 해석하고 이해하는 것은 중요하다는 것을 강조한 연구[Hopper & Thompson(1980), Givón(1983, 1993)]들이 있다. Givón(1983)은 문장 층위에서 분석해 내기 어려운 화제의 지속성(continuity)을 담화 층위에서 양적 분석을 통해 조사하였는데 이러한 연구들은 주로 기능언어학(Givón, 1993)에 그 토대를 두고 이루어진다. 호퍼와 톰슨(Hopper & Thompson, 1980)에서는 행위자로부터 피행위자로 어떤 행동이 전이되는 타동성(transitivity)의 특징들이 나타나는 요소들을 중심으로 그것의 정도성을 측정하였는데 전경화(前景化 foreground)와 배경화((背景化 background)와 관련된 담화 구조를 타동성의 요소들로 설명하였다.

국내 연구들에서도 문법 교육에서 담화의 중요성에 주목한 연구들이 있는데 대표적으로 유관수(1999), 김규현(2000), 강현화(2006), 김호정(2006), 임규홍(2006), 민현식(2008), 박석준(2010), 박석준·윤지영(2014) 등을 들 수 있다.

외국어 교육 연구들 중 유관수(1999)는 담화 사용에 필요한 담화의 기본 지식을 가능하게 해 주는 요소는 문장 단위의 분석이 아닌 상황과 맥락을 고려한 담화 사용이라고 보고 담화의 중요성에 대해 지적한 바 있다. 문장은 그 자체로 의미를 지닌다는 전제적 층위에는 동의하나 문장 자체가 독립되어 쓰이기보다 다른 문장과 관계 속에서 발현되는 것이기에 이것이 사용되는 맥락과 상황과의 관계까지 고려해야 한다고 본 것이다. 이는 문장 단위의 형식 구조로 문법을 분석하는 입장보다 한층 더 확장된 담화 단위 차원의 연구에 대한 중요성을 제시한 것이다. 이러한 논의는 담화와 문법의 관계를 기능-언어학적인 관점으로 조명한 김규현(2000)을 보면 보다 자세히 알 수 있다. 김규현(2000)은 담화 연구에서 문법을 보는 관점은 문법 지식은 문법 체계에 대한 부분도 중요하나 담화 맥락상의 언어 외적인 요인들이 문법의 내용과 특징들을 어떻게 드러내고 어떠한 과정을 통해 형성되어 가는지에 초점을 두어야 하며 그것이 어떤 역할을 하는지를 관찰하는 것에 중심을 두어야 한다고 보았다. 이러한 논의들은 본 연구에도 유의하다. 언어 사용자들이 자연스럽게 상호작용하는 언어 사용 맥락을 구체적으로 분석함으로써 문법 연구와 문법 교육에서 담화의 역할과 그 요인들의 중요성을 보다 심층적으로 이해할 수 있게 해 준다는 측면에서 이 논의들을 의미 있게 살펴볼 필요가 있다.

한국어교육에서는 기존의 문법 연구들이 문장 단위로 이루어지고 있음에 주목하고 담화 차원으로 문법 교육의 필요성을 제기한 연구들이 있다. 강현화(2006)에서는 향후 문법 연구 및 교수 방안은 담화를 대상으로 그것의 층위에 대한 인식을 확장해야 함을 주장하였다. 학습자들이 배우고 익히는 문법적 교수 내용들이 문장 이하 단위에 한정되어 있음을 지적하며 문법 형태에 대한 의미와 기능은 문법 지식을 중심으로 한 습득도 중요하나 학습자들이 실제 의사소통 능력을 갖추기 위해서는 이러한 한정된 지식만으로는 한계가 있다고 본 것이다. 이러한 논의의 흐름은 박석준(2010), 박석준·윤지영(2014)에서도 발견된다. 이들 연구에서는 한국어교육에서 문법 교육의 내용이 담화 차원의 분석과 기술이 확보되어야 함을 주장하였다. 언어 교육에서 담화 문법 교육은 목표

언어와 문화의 특성을 잘 알게 할 수 있기에 성공적인 의사소통을 위해서 반드시 필요하다고 보았다. 이는 기존 문법이 언어 요소들을 규칙화하는 경향성에 초점을 둔 것에 대해서 보다 다양한 문법 기술의 방법들을 위해 담화 문법의 관점을 적용하여 논의를 확장할 필요가 있다고 지적한 것이라 할 수 있다. 이 연구들은 문장 문법 단위뿐만 아니라 담화 상황에서 적절하게 사용될 수 있는 요소들을 익히는 담화 층위의 문법의 중요성을 논의한 것으로 본 연구에 시사하는 바가 크다.

이러한 논의는 김호정(2006<sub>ㄴ</sub>)에서도 살펴볼 수 있다. 김호정(2006<sub>ㄴ</sub>)은 언어의 의미와 기능은 담화 내에서 가장 잘 이해될 수 있는 요소이기에 단일 문장 차원의 연구로는 밝혀낼 수 없는 여러 다양한 용법들을 담화 차원의 거시적인 조망을 통해 교수할 수 있게 되었다는 점에 주목하였다. 기존의 문법 교육에서 제시해 온 담화 차원의 문법적 특징이 무엇인지에 대한 논의를 통해 ‘담화’를 단순히 ‘언어 단위’로 보고 문장보다 큰 상위 개념의 층위로만 인식되고 있음을 비판하였는데 이것은 연구자의 관점과 동일하다.

임규홍(2006)은 문법 교육에서 담화 문법을 어휘 문법과 문장 문법의 동일한 계층의 범주로 설정할 필요성에 대해 논의하였다. 담화 문법을 교육하면 언어의 본질적인 형태에 대한 분석이 가능하고, 개별 언어의 특성 및 문화 파악에 이점이 있고, 직접적인 의사소통에 도움이 되며 이는 탐구 학습에서도 효과적이기에 기여하는 바가 크다고 보았다.

담화 문법을 설정하는 것과 문법 영역을 담화 층위로 확장하는 논의들은 통합적 언어 교수 방법의 중요성을 강조하는 것과 관련지어 생각할 수 있다. 통합 언어 교수 방법의 중요성은 문법이란 주어진 장면이나 상황 맥락에서 의미를 전달하는 데 사용되는 것이기에 사용 장면의 맥락 속에서 언어 형식과 의미를 통합적으로 연계하여 언어적 적절성과 실제 기능 수행의 언어 기술이 중심이 되게 할 수 있다고 민현식(2008)에서도 그것의 가치에 대해 논의된 바 있다.

이상의 논의들은 담화와 문법의 관계를 조명함으로써 문장 층위에서 해결하지 못했던 문법 요소들을 담화 차원에서 논의할 필요성을 강조하고 있는데 한국어교육학에서는 담화 층위에 대한 연구가 어떠한 경향으로 이루어졌는지 다음 항에서 살펴보고자 한다.

## 2.2. 담화 문법을 기반으로 한 교육에 대한 연구

담화를 기반으로 하는 언어 교육의 중요성에 대해 매카시와 카터(McCarthy & Carter, 1994)는 언어 기능은 담화 환경과 밀접하게 관련되어 있는 것으로 설명하였다. 맥락 속에서 언어를 관찰하여 언어의 형식과 의미의 관계성을 파악하고 이를 통해 실제 언어 사용으로 연계하는 것에 담화가 중요한 역할을 한다고 보았다. 이것은 문법 항목에 대한 논의들로, 개별 문법 항목들이 맥락을 중심으로 어떻게 구현되었는지를 지식과 맥락이 분리된 관점이 아닌 담화를 기반으로 문법 지식 내용과 생성을 통합적 관점으로 보고자 한 것이다.<sup>4)</sup> 이는 교실에서의 담화 사용을 수용하는 것의 의의와 관련지어 설명할 수 있다. 포토스와 힌켈(Fotos & Hinkel, 2002:13)은 교실에서 담화를 사용하는 것에 가장 큰 장점은 어떻게 언어 맥락이 문법과 의미에 영향을 끼치는지와 어떻게 화자들이 상호작용의 사회언어학적 특징에 맞게 자신의 언어 구조를 변화시키는지에 주목하게 만드는 것이라고 보았다.

기존의 문법 교육에서 문법의 형태, 그리고 그것이 지니고 있는 의미, 실제로 이것이 어떤 기능을 수행하는지에 대한 연구들은 많이 있었다. 문법 교육에서 담화의 층위를 적극적으로 받아들여 그것의 의미와 사용이 실제로 어떻게 구체적으로 실현되는지가 담화 유형과 어떠한 상관성을 가지는지 학습자들의 언어 사용을 어떠한 특징으로 규정지을 수 있는지에 대한 연구가 필요하다.

언어 사용 측면에서 의미·기능상의 어려움에 처해 있는 학습자들을 위해 그들이 직면한 문제를 해결할 수 있는 방법들을 모색하기 위한 연구들도 한국어 교육 내 담화 연구에서 중요하게 이루어졌다. 최근 한국어교육학에서는 담화와 관련한 연구들이 양적으로 증가하면서 이와 관련된 여러 논의들이 다양하고 풍부하게 이루어지고 있다. 이러한 현상은 한국어교육 연구사를 시대별로 각 기능 영역에 따라 다각도로 분석한 강승혜(2003), 강현화(2010), 한상미(2011)의 연구에서도 알 수 있다. 그러나 한국어교육과 관련한 연구들이 양적 성장을 비

---

4) 김호정(2006:156)은 이에 대해 언어의 의미·기능은 담화 내에서 가장 잘 이해될 수 있으며 이를 통해 담화를 통해서만 인식하지 못했던 언어 사용법들을 분석할 수 있게 된다고 보았다. 이것은 담화 차원의 언어 현상 연구가 언어 사용법의 인식과 교수에 유용함을 의미 있게 본 연구로 본 연구에 의미하는 바가 크다.

약적으로 이론 긍정적인 이면(裏面) 뒤에는 담화 영역은 여전히 학문적으로 심도 있게 다루어지지 못하고 다양하고 다층적으로 연구되지 못한 점도 지적되었다.

그러나 담화와 관련한 연구 동향을 고찰한 강현화(2012<sup>5)</sup>)는 2000년 초까지는 양적으로 많지 않았던 담화 연구가 2000년 중후반 이후부터 서서히 늘어나고 있다는 점을 긍정적으로 보았다. 한국어교육학과 관련한 담화 연구의 경향은 초창기에는 주로 담화 기능이나 담화 패턴, 담화 표지, 담화 구조 등을 중심으로 연구가 이루어져 왔으나 최근에는 담화 문법이나 그것이 사용되는 배경으로 그 범위가 확장되고 있다. 연구 내용과 범위가 담화 층위로 이행되는 주된 이유로 학습자의 학습 목적의 다양화와 세분화를 들 수 있다. 이는 교육 내용들이 특정 맥락에서의 담화 기능 연구에서 보다 정교화된 방식으로 진행되고 있다는 점에서 매우 중요하다.

문장 층위에서 논의되던 연구들이 담화 층위로까지 그 영역이 확장됨에 따라 그것에 대한 이론적 연구와 한국어교육적 적용에 대한 중요성이 부각되고 있다. 이는 담화 층위로 언어 현상을 바라보는 시각을 폭넓게 하여 문장 층위에서 설명하지 못한 의미·기능들을 밝히고자 하는 노력의 결실들이다.

담화 문법과 관련된 연구 성과를 고찰한 최근의 연구로 김호정(2015<sup>6</sup>)이 있

---

5) 강현화(2012<sup>7</sup>)에서는 한국어교육학 분야의 논문 382편과 참조 논문 175편, 총 557편을 토대로 한국어교육학에서의 담화 연구의 현황에 대해 고찰하였다. 먼저 연구 주제, 연구 방법, 연구 자료를 중심으로 논문들을 계량화하여 분석하였다. 그 후 교육적 효용성 측면에서 어떠한 의의가 있는지를 밝히기 위해 한국어교육학의 세부 영역인 언어 지식(음운, 어휘, 문법), 언어 기능(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기), 교수·학습(교재, 교수법, 교육과정, 평가)과 연계하여 살펴보았는데 그 중 언어 지식에서는 문법과 관련한 연구의 비중이 큰 것으로 나타났다.

6) 김호정(2015)에서는 보다 역동적인 문법 기능과 그 의미를 밝히기 위해서는 문법 교육에서 담화의 개념을 더 적극적으로 수용할 필요가 있으며 이러한 시도들은 문법 교육의 내용 및 방법론적 측면에서도 많은 연구 성과들을 나타내고 있다고 보았다. 논문에서는 크게 네 가지로 나누어 연구 결과들을 분석하고 있다. 먼저 담화와 문법의 관계에 대해 중점을 두어 담화의 체계성과 문법과의 관계를 분석한 연구이다. 둘째로 담화를 기반으로 하여 담화 차원에서 문법이 가지고 있는 의미와 기능을 분석한 것이다. 셋째로 효과적인 문법 교수·학습 방법을 위해 담화 기반의 문법 교수·학습의 방안들을 모색하는 연구들도 있다고 보았다. 마지막으로 한국어 학습자가 생산한 언어 산출물 중 부적절하게 사용된 예들을 분석하여 효과적인 처방을 마련하기 위한 연구들이다.



다. 김호정(2015)<sup>7)</sup>도 강현화(2012<sup>7)</sup>)의 연구 경향의 관점과 그 틀을 같이하여 2000년까지 담화 문법의 연구 성과는 4편 정도로 미미하였는데 2005년 이후 급격히 늘어나 2006년부터 2015년 전반기까지 150편의 연구가 이루어지고 있다는 점을 눈여겨보았다. 이들은 연구 동향을 분석하면서 담화 연구를 통해서 문장에서는 관찰할 수 없었던 언어 사용 양상들을 문장 이상의 관점에서 문법의 의미와 기능을 밝히는 것의 중요성을 강조하였다. 이러한 관점은 개념적 지식(conceptual knowledge)인 문법 지식이 실제 언어 사용으로 이어지기 위해서는 수행적 지식(performative knowledge)으로 변화해야 한다는 것을 뜻한다. 이것은 문법 형태가 실질적인 담화 상황에서 어떠한 모습으로 어떠한 기능을 수행하는지에 대한 의미와도 이어져 문법 교육에서 담화 개념의 가치를 높게 평가한 연구라는 점에서 본 연구에 시사하는 바가 크다.

기존의 담화 연구는 담화의 기능이나 구조에 대한 것들이 많았다.<sup>8)</sup> 의사소통을 성공적으로 수행하기 위해서 문법 교육이 어떠한 역할을 담당할 수 있는지를 담화와 문법 간의 관계를 통해 고찰하고자 한 것이다. 이것은 개별적으로 분리된 상태로 문법 교육을 수행하는 것이 아닌 문법 항목들이나 문형 표현들이 대체로 실제 사용 맥락인 화행으로 어떻게 실현되는지를 담화 기능과 관련하여 수행된 연구들이다. 대표적인 연구로 나은미(2002), 진정란(2005, 2006),

---

7) 한국어 문법교육에서 담화 층위 수용의 의의 ① 문법의 의미, 기능을 밝히는 데 필요한 언어 분석의 단위를 단일 문장 이상 층위로 확대하였다. ‘음운, 형태소, 음절, 어절’ 등의 언어 단위는 언어를 미시적으로 관찰하는 데 적합한 방식이다. 그러나 인간이 사용하는 언어는 분절적 언어 단위가 아닌 사용 주체와 맥락을 포괄하는 담화 층위에서 실현된다는 사실이 강조되고 있다. 이에 의사소통 능력 신장을 목표로 하는 언어 교육 관점에서 언어 분석의 단위는 의사소통 행위로서의 담화 층위로 확대되는 결과로 이어질 수밖에 없다. ② 인공적으로 만들어진 언어 자료가 아닌 기사용된 언어 코퍼스 자료를 문법 분석의 대상 자료로 활용하는 것은 중요하다. 문법 연구에서 담화 단위의 수용이 갖는 분석 대상으로서의 언어 자료가 실제적인 언어 현상을 반영한다는 것이다. 가공되고 추상화된 물리적 대상물로서의 언어가 아닌 실세계로서의 언어 자료가 관찰되고 분석됨을 의미한다. ③ 문법 형태의 정태적 의미가 아닌 역동적인 화행의 의미를 도출하여 언어 교육 내용의 지평 확대를 도모하였다.

8) 강현화(2012<sup>7)</sup>)의 연구에 의하면 한국어교육학 분야의 담화 연구의 주제별·시기별 보면 총 382편 담화 기능(47.9%)이 가장 많은 연구 비율을 차지했고, 두 번째로는 담화 패턴(22.5%)이, 그 다음으로는 담화 구조(15.9%)가, 담화 표지(8.6%)가 그 뒤를 이었다.

박은정(2006), 김영주(2007), 김정남(2008), 조민정·강현화·박동호(2009), 서희정(2010), 김지혜(2011), 조인정(2011), 강현화(2012), 박수진(2015) 등이다. 이러한 연구들에서는 언어 사용자들이 언어 사용 환경 속에서 언어 지식을 어떻게 적용하고 구현해 내는지에 대해 말뭉치와 교재 등의 분석을 통해 역할과 기능을 보다 깊이 있게 다루고자 하였다.

이처럼 한국어 문법교육에서 담화 문법에 대한 연구들은 담화와 문법 그리고 어휘를 접목한 연구뿐만 아니라 실제 거기에 반응을 하게 되는 학습자 연구나 교실 연구와 같은 행동 연구가 더 많아지는 방향으로 나아가야 한다. 그러나 담화 문법에 대한 학습자의 언어 지식 습득의 과정과 그것의 사용 능력을 연계하기 위해 실질적으로 교수·학습 환경으로 이끌기 위한 장치들을 마련하는 것은 쉽지 않은 일이다. 학습 언어 지식으로 습득한 교수 내용들을 사용할 때 의미 기능이 불완전하게 수행되어 의사소통의 실패를 가져오는 경우도 있는데 이것은 문장 차원에서 논의되는 문법 형태나 사용 분석으로 한정한다면 의미 기능의 불완전성을 해석하지 못하는 결과로 이어질 수 있다. 학습자들에게 이러한 문제들을 해결할 수 있는 교수·학습 방안도 제시되어야 한다. 이를 위해 학습자의 담화에서 발견될 수 있는 다양한 특징들과 그것이 지니고 있는 함의들을 구체적으로 어떻게 그리고 무엇으로 드러낼 수 있는지에 대한 연구가 수행되어야 한다.

이런 의미에서 담화 기반의 교수·학습 방안을 제안한 연구 중 김영주(2007) 논의는 의미가 있다. 김영주(2007)에서는 고급 학습자를 대상으로 수업에서 학습자들의 작문 숙제에서 오류 빈도가 높은 동사 어미 사용을 중심으로 교육 내용을 구성하고 이를 토대로 실제 수업에 활용하였다. 이는 담화 중심의 문법 교육의 효과를 증명한 연구로 학습자의 부적절한 언어 사용을 분석하여 효과적인 처치 방안을 구안하고 이를 실제 수업에 적용한 연구로, 본 연구에서 견지하고 있는 언어 지식을 사용으로 연계하여 구안하기 위한 과정과 절차를 보여 주고 있다는 점과 그 방향을 같이한다.

또한 구어 담화 층위 내에서 안경화(2001), 김상수(2011), 노미연(2011), 이선영(2015) 등은 응결성·응집성에 대해서도 연구하였다. 담화 맥락의 요인들을 문법 연구에 적용하여 그것들의 특징과 역할을 분석하고 해석하여 그것이 지니는 의의와 영향에 대해 연구하는 것에 초점을 둔 것이다.

언어 교육에서의 담화 문법 교육을 어떠한 관점에서 바라볼지에 대한 논의와 그것의 필요성을 강조한 연구들이 있다. 담화 문법의 필요성과 그것의 의의에 대해 기술한 영어교육의 오선영(2008), 구미화(2011), 정순중(2016)의 논의와 국어교육의 임규홍(2006), 양세희(2014)의 논의 그리고 한국어교육에서의 강현화(2006), 김호정(2012), 서정숙(2009), 박석준(2010), 박석준·윤지영(2014), 박수진(2015), 유민애(2017)의 논의들을 살펴볼 필요가 있다.

교육 문법과 관련하여 영어교육에서 담화 문법의 중요성에 대해 언급한 오선영(2008:38)의 연구는 주목할 만하다. 문장을 넘어 담화 내에서 문법 형식이 담당하는 기능에 초점을 둔 문법을 담화 문법으로 보고 실제 맥락에서 사용되는 많은 예들이 교육적 적용에 중요하다고 보았다. 구미화(2011)는 영어 교사들을 대상으로 담화 문법 지식을 평가하여 담화 문법의 필요성에 대한 연구를 진행하였으며 정순중(2016)은 담화 기반 문법에 대한 문법 사항 등을 한국어 영어 학습자들을 대상으로 구어와 문어를 중심으로 살펴보았다.

국어교육에서 임규홍(2006:167-169)은 담화 문법 교육을 학교 문법 중 담화를 대상으로 하는 문법 교육으로 보고 그것의 의의 및 중요성을 강조하였다. 양세희(2014:33-34)는 학습한 문법 지식들이 실제 사용으로 이어져야 하는데 이러한 문법 지식을 사용하는 능력이 구체적으로 나타나는 층위를 담화라 보고 담화 층위에서 문법 지식을 사용하는 능력을 신장시키기 위한 교육으로 담화 문법 교육이 필요하다고 보았다.

이들 연구들은 문장 차원의 문법 교육의 한계를 담화 문법 접근법으로 해결해 보고자 담화 문법의 필요성 부분에 대해 강조하고 있어 논의의 필요성 부분에 대해서는 의미를 지니나 구체적인 교육 내용이나 교육 방안에 대한 논의로는 연결되지 못하고 있어 외국인 학습자가 습득해야 할 지식의 범주에 대한 내용 구성을 위해서는 그 논의들이 정합적이지 않다는 문제가 있다.

다음은 한국어교육의 연구에서 담화 문법 설정의 필요성에 대해 언급한 연구들이다. 먼저 강현화(2006:36)에서는 내용적 영역으로 담화 문법을 규정하였다. 일반적으로 문법이라고 하면 어휘 문법과 문장 문법으로 구분할 수 있으나 언어의 실제 상황과 관련하여 담화에서의 언어 사용의 기능과 그것의 화용적인 제약을 기술하기 위해 담화 문법 영역의 필요성을 주장한 것이다.

또한 담화 차원의 문법 현상 기술의 필요성에 대해 강조한 김호정(2012:385)

의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 문장 수준에서 이루어지는 문법 형태 분석 결과는 그 의미 또는 기능을 온전하게 밝혀 주지 못하는 상황들을 야기할 수 있음에 주목하여 이러한 문제점을 해결하기 위해서는 언어 행위의 실현체로서의 의미를 지니는 담화를 적극적으로 활용하는 것이 중요하다고 보았다.

담화 문법에 대한 구체적인 규정들에 대해서는 서정숙(2009), 박석준(2010:6)과 박석준·윤지영(2014:98-101)의 논의를 통해 살펴볼 수 있다. 서정숙(2009)은 담화적인 요소의 의미가 포함되었거나 담화적인 요소나 맥락에 의해 언어 운용이 이루어지는 문법을 담화 문법으로 보고 높임 표현, 보조사, 보조 용언, 연결어미, 종결 표현, 생략, 지시 표현 등을 중심으로 특징들을 설명하였다. 박석준(2010:6)과 박석준·윤지영(2014:98-101)은 추상적 언어를 구체화하여 언어 교육에 적용할 수 있는 점에서 문법 교육에서의 문장 교육의 필요성에 동의하였으나 문장 문법 내에서는 학습자들에게 문법적으로 설명이 불가능한 비문이나 현상을 단순히 예외적 현상으로 제시하는 것은 문제가 있다고 보았다. 따라서 실제적인 담화 내에서의 언어 사용을 분석하기 위해서는 문장 차원의 문법 그 이상의 문법이 포함하는 다양한 내용적·형식적 요소들에 대해 주목할 필요성이 있는데 이러한 요소들을 포괄하여 설명을 제시하기에 적합한 문법을 담화 문법으로 보았다.

한국어교육의 담화 문법의 필요성을 구체적인 학습자의 자료를 통해 살펴본 박수진(2015:36) 논의를 주목할 필요가 있다. 문법 교육에 대해 담화 차원에서 교수되어야 하며 언어 사용자들이 유사한 의미를 지니고 있는 여러 가지 표현들을 자신의 의도에 맞게 그리고 알맞은 맥락 안에서 사용할 수 있도록 해야 한다고 보았다. 담화를 고려하여 문법 교육이 이루어져야 한다는 것은 담화를 기반으로 문법의 선택적 사용과 그 근거에 초점을 맞추는 것이 필요하다는 것을 강조한 것으로 볼 수 있다. 학습자 자료를 구체적으로 분석한 논의들은 문법 현상이나 기능에 대한 기술 중심의 연구에서 학습자 중심의 문법 교육에 대한 관심으로 교육의 방향성이 전환된 것으로 볼 수 있는데 이러한 관점은 유민애(2017)의 논의에서도 나타난다. 경험과 관련된 텍스트의 언어적, 구조적, 사회·문화적 층위에서 다층적으로 관련 내용들을 밝히고자 한 연구로 담화 문법의 사용 양상들을 파악하여 그것의 분석 결과를 교육적 적용으로 연계하여 논의의 외연을 확장시켰다는 점에 의의가 있다. 그러나 실질적인 교육 내용

이나 교육 방안 구성에 대한 구체적인 대안을 제공하지는 못하고 있다는 점에서 초점화된 연구가 필요하다.

이상의 논의들을 통해 한국어교육에서 담화 문법의 중요성을 강조하고 그 필요성에 대해 공감하고 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 이론에 맞추어 구체적인 학습자 자료를 적용한 연구들 또한 담화 기능과 연계하여 특징화되어 있음을 알 수 있었다. 그러나 담화 문법을 어떻게 규정하여 적용할지에 대해서는 이견이 많으며 구체적인 교육 내용의 준거를 마련하는 데에는 여전히 한계점들을 보이고 있다. 이에 본 연구에서는 담화 문법 관점의 문법 교육에 대한 규정과 그것의 구체적인 적용을 위한 연구가 이루어져야 함을 강조하고 시제 교육에 관련한 내용들로 초점화하여 논의를 진행하고자 한다.

### 2.3. 한국어 시제와 담화 문법에 대한 연구

담화 문법 관점에서 한국어 시제 교육을 논하기 위해서는 우선 한국어 시제에 대한 이해를 전제로 해야 한다. 따라서 국어학과 언어학에서 한국어 시제의 주요 내용들을 고찰할 필요가 있다. 한국어 시제 연구들은 주시경(1910)과 최현배(1937)의 초기 연구들을 시작으로 오랜 시간 동안 다양하게 꾸준히 논의되어 왔다. 시제를 어떻게 정의하느냐에 따라 시제 형식의 범주와 체계를 다르게 분류할 수 있다.<sup>9)</sup> 한국어의 시제 연구는 크게 세 가지로 나눌 수 있다. 첫째는 시제 현상을 시제의 범주로 파악하는 전통 문법적 관점으로 최근까지도 이러한 흐름 안에서 연구가 이루어지고 있다. 둘째는 한국어의 시제 현상을 시제가 아닌 ‘상’의 범주로만 파악하려는 연구들이다. 마지막으로 시제와 상을 분화되지 않은 것으로 파악하고 시상(시제-양상)의 범주로 파악하려는 것이다(이재성, 2001:8-14). 형식 범주와 체계가 어떠한 관점으로 논의되어 왔는지 주요 선행 연구들을 통해 그 특징들을 살펴보면 다음과 같다.<sup>10)</sup>

---

9) 본 연구의 목적이 시제의 범주 설정이나 그것의 관점에 대한 논의에 초점이 있는 것이 아니기 때문에 문숙영(2005, 2010)과 고영근(2007)의 시제 부분 연구사 내용 중 논의에 필요한 부분을 중심으로 정리하였다. 자세한 연구사에 대한 내용은 문숙영(2010)의 1.3.과 이재성(2001)의 1.1. 그리고 고영근(2007)의 3장 논의를 참고.

10) 한국어 시제의 형식 범주에 대한 연구는 문숙영(2005:5-9)의 논의를 참고하여 정리하였다.

[표 I -1] 시제 형식 범주의 4가지 관점

한국어 시제 형식 범주	대표 연구
① 시제와 상의 복합적인 관점: 시제 의미와 상 의미 공존	㉠ 주시경(1910), 최현배(1937) 외
	㉡ 이송녕(1961), 이종철(1964) 외
	㉢ 서정수(1976) 외
② 상의 관점: 시제 범주는 불인정	남기심(1972) 외
③ 양태와 서법의 관점: 양태적·서법적 의미가 주 의미	고영근(1965, 1999) 외
④ 시제의 관점: 시제 의미가 주 의미, 상은 부차적 의미	이익섭·임홍빈(1983) 외

시제 연구 초반에는 ①에서 정리한 바와 같이 시제와 상을 복합 범주로 보고 논의가 이루어졌다. ①-㉠에서는 시제가 상의 의미를 함께 가지고 있다고 보고 둘을 분리하여 인식하지 않았다. 그러다가 ①-㉡에서는 ①-㉠과는 달리 시제와 상이 구별되는 범주임을 먼저 인정하고 어느 하나의 의미만을 나타내는 것이 아닌 해석에 따라 달라질 수 있다고 보고 이것을 복합적인 범주로 바라보는 관점을 취했다. ①-㉢의 관점에서는 시제나 상의 범주를 따로 분리하지 않고 시제나 상이 아닌 시상(tense-aspect)의 범주가 설정되어야 한다고 본다.

시제와 상을 복합 범주로 인식하던 논의들 외에 1970년대를 전후로 하여 상을 중심으로 그 의미를 파악하려는 ②의 연구들도 나타난다. 남기심(1972)은 한국어에서 시제를 인정하지 않고 동작상의 범주만이 존재한다고 보았다. 전통 문법에서 과거의 시제로 처리한 ‘-었-’을 완료상으로, 대과거를 나타내는 ‘-었었-’을 단속상(斷續相)으로 해석하고자 하였다.

시제를 시제나 상의 관점이 아닌 양태와 서법의 범주로 파악하고자 한 ③의 연구들도 있었다. 고영근(2007:73)은 1965년과 1999년의 논의를 통해 선어말어미로 표현되는 시제의 범주를 ‘직설법, 회상법, 추측법, 원칙법, 확인법’으로 보고 이를 ‘무의지적 서법’이라는 상위 범주로 묶어 한국어의 시제가 서법을 중심으로 표현된다고 주장하였다.

마지막으로 시제를 기본적인 주 의미로 설정하고 시제에 상의 의미를 포함하는 관점으로 보는 ④의 논의들이다. 시제에 상이 어느 정도 포함하는지는 바라보는 관점에 따라 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째, 시제의 의미를 기본 의미와 부차적 의미로 나누어 그 사용을 설명하는 관점과 둘째, 이 둘을 명확하

게 분리하지 않고 시제를 상위 개념으로 하고 시제의 하위 개념으로 시제 의미와 상적 의미를 설정하여 설명하는 관점이다.

앞서 정리한 바와 같이 시간과 관련한 주제들은 ‘시제(tense), 상(aspect), 양태(modality)’<sup>11)</sup>를 중심으로 많은 선행 연구들이 이루어져 왔다. 이들 연구들은 시제와 상 그리고 양태를 대등한 층위에서 바라보고 논의를 전개할 것인지 아니면 어떤 하나를 중심으로 다른 나머지 것들을 여러 가지 의미를 가지고 있는 관련 범주로 볼 것인가에 따라 논의의 관점과 방향이 달라졌음을 알 수 있었다.

시제에 대한 연구들에서는 시제 표현들은 시제의 기본적인 의미를 문장 중심으로 파악하는 것에 초점을 두었다. 그렇다면 담화에서는 시제를 어떻게 연구했는지를 살펴볼 필요가 있다. 이러한 맥락에서 화용적으로 시제 선택을 다룬 정희자(1988, 1994)의 논의는 본 연구에서 시사하는 바가 크다. 시제 기능을 발화시를 중심으로 시간적 위치를 표현하는 기능과 상황에 대한 관점이나 태도를 나타내는 기능으로 나누어 설명하였는데 시제의 기능을 시간 외적인 기능으로 논의하였다는 점에서 유의미하다. 영어에서 시제의 다양한 시간적 기능에 대해 언어 심리적 연관성을 중심으로 논의한 권용현(2001) 또한 같은 맥락에서 주목할 필요가 있다. 역사적 현재와 미래 시간 표현으로서의 현재적 성격을 지닌 시간 표현의 경우 언어 사용자의 심리를 고려하지 않고서는 명확하게 설명할 수 없음을 논하고 있다. 이러한 심리적 고려는 시간 외적인 시제의 기능들을 어떻게 접근하여 기술할 수 있는지에 대한 논거를 제공해 준다는 점에서 의의가 있다.

언어교육에서의 시제 연구는 시제 체계에 대한 교육 내용과 교육 방안 연구, 시제 오류 분석 연구, 시제 습득 연구 등으로 이루어졌다. 그중 담화 문법과 관련된 시제 연구들은 주로 담화 구조 가설을 검증하는 연구들을 중심으로 한

---

11) 시제, 상, 양태의 개념에 대해서는 논의를 위한 최소한의 일반적인 의미를 간략하게 정리하는 것으로 같음하고 그것에 대해서는 상세히 다루지 않고자 한다. 먼저 시제와 상의 개론적인 정의를 하자면 ‘시제’는 어떤 행위, 사건 상태의 시간적 위치를 나타내는 문법 범주이며, ‘상’은 어떤 상황의 시간이 어떠한 분포를 보이고 있는지를 나타내거나 또는 내적인 시간의 구성을 지시하는 문법 범주이다. 또 화자의 발화시나 사건시와 관련되어 지시적(deixis, 직시적)이며 상황 외적인 시간의 구성을 나타내면 그것을 ‘시제’로 보고 화자의 발화시와 관계없이 비지시적이며 시간 내적인 구성의 시간을 나타내면 상으로 본다. 양태는 상황이나 시간을 바라보는 화자의 심리적 태도를 나타내는 것으로 본다(민현식, 1990:19-22).

연구들이 있고 시제의 담화 기능을 중심으로 한 연구들이 있다. 전자의 연구들은 심은지(2011), 박선희(2011), 박수진(2011<sup>1)</sup>, 김폴잎(2013), 이지혜(2016) 등이 있으며 후자의 경우 윤석민(1989), 김일웅(1990), 김홍수(1999, 2005), 김정남(1994), 김언자(2001), 박현선(2004, 2006, 2008), 문숙영(2008), 김은정(2009), 김민영(2012), 이슬비(2015), 황선영(2017) 등을 주목하여 살펴볼 필요가 있다.

먼저 시제와 관련하여 담화가 어떠한 영향을 미치는지에 대한 연구는 담화 구조 가설과 관련된 것들이며 담화 구조에서 시제 사용의 양상들을 전경과 배경을 중심으로 분석한 논의들이다. 이것은 맥락적인 환경이 고려된 담화에서 담화 구조에 중점을 두고 시제 사용이 어떻게 이루어지고 있는지를 분석하고자 한 것으로 시제의 실현 양상을 보다 다층적으로 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 그러나 이러한 의의에도 불구하고 여전히 배경과 전경에 대한 기준의 불명확성과 그로 인해 서로 상충되는 반례 또한 문제점으로 지적될 수 있다.<sup>12)</sup>

이러한 의미에서 담화 구조 외에도 시제 사용에 영향을 미치는 요인으로서 시제 담화 기능에 주목할 필요가 있어 본고에서도 이 부분에 맞추어 논의를 정리하고자 한다.

먼저 문학 작품에 나타난 시제 기능에 주목한 연구들로는 윤석민(1989), 김홍수(1999, 2005), 김정남(1994) 등이 있다. 윤석민(1989)은 소설에 나타나는 시제가 언어 사용자의 의도에 따라 그 쓰임이 달라짐을 논의하였으며 김정남(1994)은 이것을 의도된 효과를 위한 강조나 구분을 명시하기 위해 사용하는 시제 이동의 기능으로 설명하였다. 김홍수(1999)는 소설의 내용 구조의 위치에 따라 사용이 다르게 나타난 시제의 기능을 기술하였는데 김홍수(2005)에서는 소설 텍스트 논의를 보다 심도 있게 하기 위해 상황의 유형에 따라 담화 기능이 다르다는 것을 상세히 밝혔다. 이러한 연구들은 텍스트를 중심으로 시제 기능 분석이 필요함을 보여 주고 있어 담화 문법 관점에서 텍스트와 관련된 다양한 시제 사용을 관찰하고자 하는 본 연구에서 주목할 만하다. 그러나 이 연구들이 문학 작품을 구체적으로 분석하여 논의를 한 것에는 의의가 있으나 본 연구는 소설 작품으로만 한정하여 논의를 하고자 한 것이 아니므로 보다 다양

12) 박선희(2011:370)는 박수진(2011<sup>1)</sup>의 경우 담화 구조를 전경과 배경으로 나누는 기준을 시간성과 관련된 순차성 외에 담화화용적인 측면을 고려한 것에 대해 기존의 L1과 L2의 연구들이 순차적 사건들을 중심으로 이루어진 것에서 벗어난다고 지적한 바 있다.



한 텍스트에 나타난 일반적인 시제의 담화 기능 양상들을 관찰하고 설명할 수 있는 근거들을 마련하기 위한 또 다른 이론적 논의가 있어야 한다.

이런 면에서 본 연구는 왜 시제를 사용하는지에 대한 근원적인 질문에 보다 교육적인 관점으로 접근하기 위해 시제 사용의 의도를 중심으로 전체적인 시간 방향에 초점을 둔 연구들에 주목한다. 김일웅(1990:5-9)은 담화를 하나의 화제 중심으로 보고 전체적으로 통일된 구성을 갖춘 문장들의 연결체로 보았다. 따라서 담화에는 담화 전체를 일관적으로 지배하는 담화 기준시가 있어 이것들이 문장의 시제를 결정한다고 설명하였다. 이렇게 시제 사용을 어떤 형태로 표현할 것인지에 대한 논의는 박현선(2004)에서도 이어진다. 텍스트에는 그 텍스트를 전체적으로 지배하는 시제가 있는데 그것은 ‘보고’의 의도가 있는지 ‘기대’하는 의도를 드러내고자 하는지 또는 ‘보편적’인 특징으로 기술하고자 하는 의도가 있는지에 따라 선택이 달라진다고 보았다. 1차적으로 표현하고자 하는 의도가 고려되어 이것이 전체적인 시간 방향을 결정하게 되고 이것을 중심으로 시제 사용이 이루어지는데 이것의 방향이 불일치하는 경우는 또 다른 특별한 의도가 있음을 드러낸다고 보고 이것을 기능과 의도의 관점에서 설명하고자 하였다. 학습자들이 담화 문법 관점에서 주시제의 시간 방향 설정과 관련한 시제 사용을 이해하여 텍스트를 구성하도록 하는 교육 내용은 시제에 대한 범주적 접근과 실제 사용이 중심이 되는 기능적 접근을 통합할 수 있다. 이에 따라 위의 연구에서의 관점들은 본 연구에 중요한 의미를 지닌다.

이러한 의도는 텍스트의 유형과도 밀접한 관련을 맺는다. 김언자(2001)는 현재 시제를 중심으로 여러 텍스트에 나타난 서사적 현재 기능에 대해 논의한 바 있다. 이렇게 시제를 중심으로 다양한 텍스트 유형에서 사용되는 시제의 담화 기능들에 초점을 둔 논의들이 있고 특정 텍스트를 중심으로 시제 사용을 연구한 논의들도 있다. 후자에 초점을 두고 논의를 정리하여 보면 먼저 외국어 교육에서 박현선(2006, 2008)은 텍스트 유형에 따라 독일어의 시제 사용에 대해 연구했는데 신문 뉴스와 초대장을 대상으로 논의하였다. 그중 박현선(2006)의 연구는 본 연구에 중요한 방향성을 제시해 준다. 박현선(2006)은 텍스트 유형과 시제 사용의 관계에 대해 분석하였는데 텍스트 주제의 시간적 방향을 중심으로 신문 뉴스의 경우 정보적 제시 기능을 객관적으로 보고적 수단으로 사용된 경우와 보조 시제로 상황에 대한 감정과 관심에 대한 주관적 진술로 사

용될 경우에 어떤 시제가 쓰이는지를 보았다. 또 전체적인 구조에서 ‘도입-사건 진행 문장-결말 구조’는 어떤 시제에 의해 텍스트가 구축되는지를 논하였는데 본 연구에서도 시제를 텍스트와 통합하여 담화 문법 관점에서 어떻게 그 사용을 효과적으로 할 수 있는지에 대한 문제의식을 가지고 있으므로 논의에 의미하는 바가 크다.

국어교육에서는 김은정(2009)의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 시제의 담화 기능이 서사적 텍스트 소설을 중심으로 이루어졌다고 보고 다양한 유형으로 적용될 수 있는지를 밝히기 위해 『고등학교 독서』 교과서의 비문학 텍스트를 기준으로 설명, 논설, 기사, 수필 텍스트로 분류하여 시제의 담화 기능을 분석하였다. 이 논의는 문장을 넘어 텍스트를 중심으로 시간을 구체적으로 표현해주는 기능 외에 특정한 담화 기능이 있음을 밝혔다는 점에도 앞선 논의들과 동일하게 의의를 가진다. 다만 연구 범위로 설정한 비문학의 범위가 넓어 설명, 논설, 기사, 수필의 시제 담화 기능을 예를 중심으로 하여 일반적인 기술로 제시하고 있어 유형화된 특징이 보다 정밀하게 기술될 필요성에서 아쉬움을 지닌다.

이런 점에서 한국어의 여러 텍스트 유형에서 시제의 실현 양상을 논의한 김민영(2012)의 논의 또한 본 연구와 관련하여 유의미 있게 살펴볼 필요가 있다. 텍스트 유형에 따라 주-사건 시제가 다름을 밝혔는데 미래를 제외하고 대부분의 텍스트는 주-사건 시제를 중심으로 시제 사용이 이루어지고 있으며 다른 시제가 사용되는 경우에 특별한 의도에 의해 전략적인 사용이 개입되어 있음을 보여 주었다. 이러한 시제 사용의 분석은 명시적이고도 명확하게 텍스트의 성격을 이해할 수 있도록 해 준다는 점에서 한국어 학습자들을 위한 시제 교육에 유의미한 시사점이 될 수 있다. 이러한 특별한 의도에 대한 설명은 이미 문숙영(2008)의 연구에서도 논의된 바가 있다. 문숙영(2008)은 시제 어미는 상황적·시간적 위치에 의해서 선택되는 것이 아니라 다른 영향을 미치는 요인들이 있다고 보고 뉴스 보도문을 중심으로 특정 시제 어미의 사용이 회피되거나 시제 표현들이 선호되는 경향이 있음을 논의하였다. 이것은 시제와 같은 문법 범주 또한 화용적인 사용이 있음에 초점을 맞춘 논의로 본 연구의 관점과 상통한다.

이외에도 시제 교육과 관련하여서는 이슬비(2015)에서 알 수 있듯이 학술 논문과 관련하여 보다 전문적인 영역에서의 시제 표현의 담화적 기능을 분석한 논의들도 있으며 가장 최근에는 시간적 의미가 아닌 쓰임에 대해 이를 직시적 투사로 해석한 황선영(2017)의 논의에서와 같이 담화 맥락에 따라 시간과 시제 표현이 불일치되는 상황에 대한 시제 사용 논의들까지 다양하게 이루어져 오고 있다.

이상의 연구 성과를 살펴본 결과 그간 담화와 시제에 대한 논의들은 양적으로 풍부하게 이루어져 왔고 주제 영역 또한 다양해졌음을 확인할 수 있었다. 그러나 이러한 논의에도 불구하고 여전히 한국어교육에서 시간적 기능 외에 사용 중심의 시제 교육을 어떻게 교육 현장에 적용할 수 있는지에 대한 방법과 담화 문법 관점에서 학습자들에게 시제 교육 내용으로 제공될 구체적인 교육 요소에 대한 고민들은 부족했다. 이에 본 연구에서는 시제 교육의 확장 차원에서 시간 외적인 시제 기능을 교육하기 위해 담화 문법 관점에서 텍스트의 시간 방향과 주시제의 설정에 주목하고 그것을 학습자들이 어떻게 사용하고 있는지에 대한 의도를 중심으로 시제의 담화 기능에 대해 고찰해 보고자 한다.

### 3. 연구 대상 및 연구 방법

한국어교육에서의 교육 현황을 점검하여 그 실태를 파악해 담화 문법 관점의 시제 교육의 필요성과 그것의 교육적 가치를 증명하는 것은 중요하다. 그러기 위해서는 먼저 논의에서 수용할 수 있는 담화 문법의 개념 정립과 담화 문법의 교육 내용 요소들을 기술하여 구체화하는 것이 필요하다. ‘담화 문법 관점’을 취해 이해로서의 문법 지식과 생성으로서의 담화 구성력에 대한 내용 구성과 틀을 마련하고자 본 연구에서는 먼저 ① 문헌 연구 ② 교재 분석을 통해 담화 문법 관점에 대한 이론적 근거 마련과 교육 현황을 확인한다. 이를 기반으로 실제 사용 양상에 대한 분석을 위해서는 ③ 한국어 교육용 담화와 학습자 담화의 자료 분석을 병행하여 논의를 진행하고자 한다. 상세히 기술하면 다음과 같다.

첫째, 기존의 문법 교육의 논의들을 비판적으로 고찰하여 문법 범주 중심의 시제 교육 관점이 지닌 한계점의 대안으로 담화 문법 교육의 의의를 살피고자

시제와 관련된 국내외 이론을 다각도로 살펴보았다. 또한 한국어 교육 기관에서 사용되고 있는 교재에서 ‘시제’와 관련된 기술 내용들이 어떻게 제시되어 있는지를 살펴 교육 현장에서 시제 교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 확인하고자 하였다. 한국어 교재(26권)와 문법 참고 설명서(5권) 총 31권에서 시제 관련 기술을 분석하여 현장에서 이루어지고 있는 시제 교육 내용을 분석하였다. 한국어 교재는 『서울대 한국어(6권: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B)』, 『연세 한국어(8권: 1-1, 1-2, 2-1, 2-2, 3-1, 3-2, 4-1, 4-2)』, 『New 서강 한국어(8권: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B)』, 『이화 한국어 참고서(4권: 1-1, 1-1, 1-2, 2-1, 2-2)』가 그 대상이 되었으며 문법 설명 참고서는 『경희 한국어 문법(4권: 1, 2, 3, 5)』와 『외국인을 위한 한국어 문법 2』를 살펴보았다.

이를 통해 한국어교육에서 ‘담화 문법 관점’의 정체성을 밝히고자 문헌 연구를 실행하였다. 담화와 관련된 국내외 연구들을 고찰하여 본 연구에서 취하고자 하는 방향을 정립하고 한국어교육에서 담화 문법 관점의 시제 교육 내용 요소들을 제시하고자 하였다. 맥락과 담화 내에서의 문법 교수의 중요성에 대해서는 셀체-무르시아(Celce-Murcia, 2002)의 논의를 바탕으로 하였다. 셀체-무르시아(2002)는 제1 언어 또는 제2 언어 문법의 습득은 학습자가 맥락화된 담화에 대해 인식하고 이러한 요소들이 반복적으로 유의미하게 교육으로 연계 제시될 때 교육의 효과가 높아진다고 보았다. 또 언어 지식과 함께 맥락 지식(context knowledge)의 필요성에 대해 이야기하면서 이를 담화 지식과 연계하여 그것의 상호 작용의 중요성을 강조하였다.

둘째로 시제 사용의 구체적인 양상을 살펴보기 위해서 한국어 교육용 담화를 분석하여 텍스트 내에서 시제 사용 양상의 일반적인 특징을 기술하고자 하였으며 동시에 학습자들의 시제 사용 양상을 살펴보기 위해서 학습자의 학습 자료 결과물을 수집하여 분석하였다. 자세한 내용은 연구 대상 및 연구 자료와 연구 방법에서 후술하고자 한다.

### 3.1. 연구 대상

본 연구에서는 담화 문법이 한국어 문법 교육에 있어 학습자들에게 문법을 학습에 보다 유연한 교육 방식으로 제공될 수 있다는 점을 기반으로 논의를

시작하였다. 먼저 II장에서는 문법 범주 중심의 시제 교육에 대한 반성적 검토를 위해 한국어 시제의 이론적 고찰과 이것이 실제로 한국어 교재에 어떻게 기술되어 있는지를 분석하였다. 이는 담화 문법 관점의 시제 교육 내용 연구를 위해 이론적으로 검토하고 현장에서 사용되고 있는 교재들의 특징들은 무엇인지 한국어 교재의 시제 교육 내용의 기술상의 문제점은 없는지를 점검하기 위한 과정이다. 이를 통해 담화 문법 관점의 한국어 시제 교육의 필요성을 설명하고 그것의 교육적 의의를 정리해 보고자 하였다.

구체적으로 담화 문법의 개념이란 무엇이며 담화 문법의 범위를 어떻게 설정하고 위상을 정립해 나갈 것인지에 대해 국내외의 논의를 중심으로 고찰하였다. 주된 논의는 먼저 담화와 관련된 용어를 정의하고 이것이 어떠한 특징을 지니고 있는지를 밝히는 작업으로 진행하였다. 언어 지식을 맥락에 맞게 사용한다는 것은 학습자가 필요로 하는 문법을 언제 어디서 그리고 어떠한 방식으로 효과적으로 사용하는지를 알 수 있게 하는 것으로 학습자의 선택 사항들을 적절하게 그리고 상황에 맞게 사용할 수 있는 방안들을 마련해 줄 수 있어야 한다. 이것의 실질적이고 효과적인 대안으로 ‘담화 문법 관점’의 접근이 필요하며 담화 문법 관점으로 언어 교육에 접근하는 것이 언어 지식 사용의 활용성 측면이나 사용자의 이해력 측면에서 많은 이점들이 있다고 보고 이를 교육적 의의와 연계하여 살펴보고자 하였다.

III장과 IV장에서는 이론 연구에서 논의한 내용들을 교육 자료와 학습 자료를 통해 살펴보고자 하였다. 입력 자료로서 문법 지식의 자료가 될 수 있는 교재 읽기 지문과 학습자 텍스트 자료들을 분석하였다. 먼저 III장에서는 학습자들에게 교수 학습 상황에서 입력 자료로 제공되는 교재의 읽기 지문을 유형별로 분석하였다. 읽기 지문의 유형과 기능은 브링커(Brinker, 1985; 이성만 역, 2004)와 김중섭 외(2011:51-54)의『국제통용 한국어교육 표준모형 2단계』를 토대로 하였다. 교재의 읽기 지문을 유형화하여 분석한 내용은 한국어 교육용 담화에서 시제 실현 양상이 어떻게 이루어져 있는지에 대한 일반적인 특징과 유의미한 지점들을 밝히기 위한 기준 자료로 사용하였다. IV장에서는 학습자들의 시제 사용을 분석한 내용은 한국어 교육용 담화에서 추출된 과거형 텍스트 유형과 현재형 텍스트 유형의 시제 사용 양상이 구체적으로 어떠한 양상으로 나타나고 있는지에 대한 이해를 위한 자료로 논의에 활용되었다.

[표 I -2] 연구 대상 및 연구 자료<sup>13)</sup>

유형	대상	연구 자료	문장 수
연구 자료 ㉠	초급·중급·고급 읽기 지문	읽기 지문 자료 138개	2,352개
연구 자료 ㉡	중급 학습자 68명	중급 학습자 경험글 쓰기 자료 68개	1,642개
연구 자료 ㉢	초급·중급·고급 학습자 10명	초급·중급·고급 소개글 쓰기 자료 121개	1,773개
		초급·중급·고급 설명글 쓰기 자료 154개	1,990개

‘연구 자료 ㉠’은 학습자들에게 제공된 학습 자료인 138개의 읽기 본문 내용<sup>14)</sup>이다. 이것은 『서울대 한국어』 1급부터 6급까지의 읽기 지문을 말뭉치로 자료화하였다. 문장 단위로 분석하였으며 수준별로 ‘텍스트 종류’를 과별로 분류하였고 텍스트의 분류 기준은 김중섭 외(2011:51-54)의 『국제통용 한국어교육 표준모형 2단계』를 기반으로 하였다. 먼저 한국어 교육용 담화의 일반적인 시제 실현 양상을 분석하기 위해서 읽기 지문에 사용되고 있는 시제들의 일반적인 특징을 기술할 필요가 있었다. 이에 급별로 시제 사용의 특징을 분석하는 것에 『국제통용 한국어교육 표준모형 2단계』가 사용되었고 급별 표기를 위해 ‘연구 자료 ㉠’ 뒤에 ‘연구 자료 ㉠-1, 연구 자료 ㉠-2 ...’와 같이 일련번호를 붙여 표시하였다. 다음으로 텍스트의 유형별 주시제 사용과 시간 방향에 대한 내용을 분석하기 위해 ‘연구 자료 ㉠-5’가 사용되었다. 이는 가장 많은 텍스트 유형이 나타난 5급을 대상으로 텍스트의 시간 방향과 주시제에 대해 상세히 논하기 위해 사용되었다.

‘연구 자료 ㉡’은 2013년 4월부터 2013년 9월까지 수집한 자료로 말레이시아 중급 학습자(3급, 4급) 68명을 대상으로 수집한 자료이다. 이것은 ‘연구 자료 ㉠’에서 과거 시제가 지배적으로 나타나는 경험글에서의 시제 변환이 어떠한 형식으로 이루어지와 관련한 내용들을 상세히 분석하기 위함이다. 경험글의

13) ‘연구 자료 ㉡’과 ‘연구 자료 ㉢’의 자료들은 연구자가 학습자들의 동의를 얻어 수집하였으며 연구 분석에는 서울대학교 생명윤리위원회에서 심사 면제[IRB No.E1509/001-014]를 받은 자료들을 사용하였다.

14) 본 연구에서는 읽기 본문 자료를 ‘한국어 교육용 담화’로 보고 학습자들이 직접 작성한 쓰기 자료인 ‘학습자 담화’와 구분하여 논의한다.

경우 초급 단계에서부터 학습자들이 많이 접하게 되는 자료이다. 따라서 초급 단계를 거쳐 중급 단계에 있는 학생들의 과제에서 나타나는 경험글의 일반적인 시제 사용의 특징을 관찰하고자 하였다. ‘연구 자료 ㉔’는 중급 학습자가 3급 후반부(8주차)와 4급 후반부(7주차)에 제출한 작문 과제이다. 중급 학습자들의 일반적인 문법 사용 양상을 살펴보기 위해 학습자 수를 양적으로 확보하고자 하였으며 다른 변인들을 통제하기 위해 주제는 ‘경험[잊을 수 없는 경험/제주도 여행을 다녀 온 경험]’으로 한정하였다. 학습자들의 학습 진행 상황을 고려하여 수집 시기 또한 3급과 4급 교수가 어느 정도 완료된 8주차와 7주차에 이루어졌다.

‘연구 자료 ㉔’는 2014년 3월부터 2015년 8월까지 한국어를 학습한 학습자 10명의 쓰기 자료 275개를 대상으로 한 것이다. 연구 대상자는 다음의 두 가지의 기준에 의해 선정되었다. 첫째, 중급 단계(3급, 4급)를 포함하여 고급 단계(5급, 6급)까지 연속적으로 3개 급 이상(3급~5급, 4급~6급 등)을 수강한 학생들이다. 둘째, 학업 성취도가 쓰기 영역 평가에서 B등급(총 24점 중 16.8점 이상)인 학생들로 그 대상을 한정하였다. 이는 학습자들의 학습 능력의 편차로 담화 문법의 사용 양상의 분석 결과가 무의미하게 해석될 수 있는 것을 미연에 방지하기 위함이다. 연구자는 연구 참여자의 연구 참여 의사를 확인하고 이중 참여 의사를 밝힌 학습자를 대상으로 하였다.

‘연구 자료 ㉔’는 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있는 정보 전달과 이해를 목적으로 하는 글에서 현재 시제가 어떻게 유지되고 있으며 과거 시제는 어떤 상황에서 나타나는지를 살펴보는 것에 사용되었다. 정보 전달과 이해의 글의 경우 학습자들이 한국어 학습 기간 동안 가장 많이 접하게 되는 유형으로 학습자 개개인별로 텍스트의 목적에 맞게 시제를 사용하였는지를 밝히기에 적합하다는 점을 고려하였다. 이에 양적으로 많은 수의 학습자들을 대상으로 하기보다는 연구 대상 수를 10명으로 통제하고 분석 대상이 되는 자료의 주제를 다양하게 고려하였다. 이것은 정보 전달과 이해의 텍스트의 경우 학습자의 수에 초점을 두기보다는 학습자들이 다양한 주제 영역에서 작성한 자료를 중심으로 시제 유지를 어떻게 하고 있으며 시제 변환은 언제 일어나는지에 대해 논의하는 것이 더 유의미하다고 보았기 때문이다.

또 자료는 2급부터 수집이 되었는데 이는 1급의 경우 학습자의 숙달도와 학습 적응도를 고려해 볼 때 너무 짧은 글과 제한된 구성 내용들이 대부분이라 작문 과제의 특성을 밝히기 어렵다고 판단하여 제외하였다. 이에 본 연구는 2급부터 학습자들이 제출한 자료를 연구 대상으로 하였다. 관련 주제에 대한 내용을 표로 정리하면 다음과 같다.

소 개 글	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 2급: 고향 소개, 좋아하는 한국 노래·영화·책 등, 소개하고 싶은 여행지·여행해 본 곳, 요즘 자주 가는 식당, 커피숍, 좋아하는 사람, 제일 좋아하는 물건</li> <li>■ 3급: 고치고 싶은 나쁜 습관, 고향 음식 소개, 기념일, 첫사랑, 나만의 비법, 내가 아끼는 물건</li> <li>■ 4급: 나만의 민간요법 소개하기, 텔레비전 프로그램 소개하는 글쓰기, 여행지 소개하는 글쓰기</li> <li>■ 5급: 자신만의 비결에 대해 메모하기</li> </ul>
설 명 글	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 2급: 스트레스를 푸는 방법, 고향의 특별한 명절</li> <li>■ 3급: 상상 속의 미래</li> <li>■ 4급: 특별한 운동 경기, 민족 소개, 환경 문제, 동식물 멸종, 미래의 과학기술을 예상하는 글쓰기</li> <li>■ 5급: 외모와 옷차림 묘사하기, 성격을 비교하는 짧은 글쓰기, 사랑에 대한 정의 내리고 단락 쓰기, 전통적 가족과 현대식 가족 비교·대조하기, 미래 직업에 대한 글쓰기, 자국의 교육 제도를 설명하는 글쓰기, 요리에 대한 설명, 조리법 쓰기, 살기 좋은 도시의 조건과 그 이유 쓰기, 고정관념에 대해 설명하는 글쓰기</li> <li>■ 6급: 용어 또는 현상을 설명하는 쓰기, 건축물 외양 묘사하는 쓰기, 역사적 사건 기술하기, 원인과 결과 분석하여 쓰기, 요약하는 쓰기</li> </ul>

위에서 정리한 내용을 연구 목적과 연구 대상 자료로 정리하여 제시하면 다음과 같다.

한국어 교육용 담화의 일반적 시제 실현 양상 분석용	
초급·중급·고급 단계의 읽기 지문 자료 [138개 지문: 문장 2,352개 / 24,296어절]	연구 자료 ㉠-1 연구 자료 ㉠-2 연구 자료 ㉠-3 연구 자료 ㉠-4 연구 자료 ㉠-5 연구 자료 ㉠-6





텍스트 유형별 주시제 사용과 시간 방향 분석용		
고급 단계의 읽기 지문 자료 <sup>15)</sup> [28개 지문: 문장 550개 / 7,319어절]		연구 자료 ㉔-5
↓		
과거형 텍스트 유형의 예: 경험글의 시제 사용 분석용		
연구 대상	주제 및 연구 자료 수	연구 자료 기호
한국어 중급 학습자 68명	■ 잊지 못할 경험: 36개 ■ 여행 경험: 32개 [68개 자료: 문장 1,343개 / 9,851어절]	연구 자료 ㉔
현재형 텍스트 유형의 예: 소개글과 설명글의 시제 사용 분석용		
연구 대상	주제 및 연구 자료 수	연구 자료 기호
한국어 학습자 10명	■ 소개글: 다양한 주제 [121개: 문장 1,773개/ 13,260어절]	연구 자료 ㉔-1
	■ 설명글: 다양한 주제 [154개: 문장 1,990개/ 17,887어절]	연구 자료 ㉔-2

[도표 I -1] 연구 자료와 연구 목적

### 3.2. 연구 방법

학습자의 자료를 유형별로 세분화하여 분석한 이유는 수준별 그리고 텍스트 유형별로 시제 사용의 양상들을 기술하기 위함이다. 언어 지식이 언어 사용으로 구현될 때 어떠한 과정으로 이루어지며 이로 인해 어떠한 양상들이 나타나는지 검토하기 위해 학습자들이 실제로 작성한 쓰기 자료를 ‘통합 방법’<sup>16)</sup>을

15) 고급 읽기 지문의 개수는 32개로 텍스트의 크기는 문장 614개, 어절 수는 7,854개이다. 그러나 본 연구의 대상은 종결형과 결합되는 시제이므로 구어체의 특징이 강하거나 명사형 어미의 사용으로 시제 분석이 어려운 경우를 제외하여 텍스트를 조정할 필요가 있었다. 이에 4개 과[5급 3-2과, 4-2과, 7-2과, 13-2과]를 제외하여 28개 텍스트로 그 대상을 수정하였다. 이에 전체 문장 수는 550개 전체 어절 수는 7,319개를 연구 대상으로 하였다.

16) 통합 방법(mixed method, MM)은 혼합 방법으로도 불린다. 그러나 ‘혼합’이라는 용어의 정의가 ‘뒤섞여서 한데 합함’이라는 뜻을 가지고 있어 양적인 연구의 방법과 질적인 연구의 방법의 종합적인 성격을 드러내지 못한다고 판단하여 본 연구에서는 혼합 방법 연구라는 용어보다는 통합 방법 연구라는 용어를 따르기로 한다. 또한 ‘통합 연구 방법’과 ‘통합 방법 연구’라는 용어도 혼용하여 쓰이는데(이현철 외, 2013) 본 연구에서 ‘통합 방법 연구’를 사용한다. 그 이유는 ‘통합 방법(MM)’의 특징을 보다 더 간명하게 드러나게 하는 용어로 판단되었기 때문이다.

기반으로 분석하고자 하였다.

통합 방법 연구는 질적 연구 방법과 양적 연구 방법 각각이 해결하지 못하는 연구 문제들을 풀어 보고자 하는 흐름에서 나온 연구 방법이다.<sup>17)</sup> 특히 통합 방법 연구의 경우 양적인 방법으로 연구를 수행하는 것과 질적인 방법으로 연구들을 수행하는 것의 장점을 모두 활용할 수 있다는 장점이 있다.

본 연구도 통합 방법 연구의 이러한 장점들을 활용하여 연구 분석을 하고자 한다. 구체적인 분석 방법은 질적 연구 방법론[내용 분석]을 지향하되 전체적인 자료의 특징을 기술하거나 특정 유형들의 분석을 위해서는 양적 연구를 함께 병행한다. 이는 학생들이 작성한 쓰기의 특징들을 양적 방법으로 객관화하고 수치화하여 보여 주는 것도 의미가 있지만 학습자가 지각하는 실제의 의미를 파악하기에는 한계가 있기에 학습자가 그것을 선택한 이유와 어떠한 맥락에서 쓰였는지를 파악하는 것 또한 중요시하였다. 학습자가 시제 현상을 어떻게 해석하고 있는지 그리고 이러한 결과 어떤 행위가 어떤 시제 사용의 선택으로 이어지는지 그리고 이 현상이 어떻게 나타나고 있는지에 대해 알아보고자 한 것이다. 학습자가 어떠한 관점이나 태도로 시제 사용과 선택을 하고 있는지를 살펴보기 위해 필요하다고 판단하였다.

본 연구에서는 크레스웰과 플라노 클락(Creswell & Plano Clark, 2007:63-79)의 ‘설명 설계 유형<sup>18)</sup>’과 테들리와 타사코리(Teddlie & Tashakkori, 2007:187-219)<sup>19)</sup>

---

17) 이현철 외(2013:23-25)에서는 양적 연구와 질적 연구의 장점과 단점을 통해 통합 방법 연구의 의의를 강조하였다. 양적 연구의 장점은 연구 결과를 질적 연구에 비해 일반화할 수 있고 연구를 진행하면서 발생할 수 있는 여러 가지 변수 등도 통제할 수 있다. 또 분석 결과를 다양한 통계 프로그램을 통해 신뢰도 확보도 가능하다. 또한 연구 진행 시간이 질적 연구보다 짧아 연구가 신속하게 이루어질 수 있어 경제적이다. 그러나 연구 결과가 단편만을 보여 줄 수 있어 현실을 반영하지 못해 추상적일 수 있다는 단점이 있다. 이에 반해 질적 연구는 제한적인 연구 문제와 주제에 대해 심도 있게 연구할 수 있기에 복잡한 사회 현상이나 현장에 대한 깊이 있는 성찰이 가능하다. 그러나 이러한 성향으로 도출된 결과를 일반화시키기 어려우며 연구 참여자들의 개인적 특징들과 경험들이 연구 결과에 어떠한 영향을 미칠지 통제하기 어렵다. 연구 진행 시간이나 비용의 측면에서도 양적 연구에 비해 상대적으로 많이 들어 경제적으로도 부담이 크다. 통합 연구는 각각의 장점의 최대한으로 활용하면서 단점을 보완할 수 있다. 연구를 수행함에 있어 양적 연구나 질적 연구보다 연구 문제에 보다 더 포괄적이고 심층적으로 접근할 수 있을 것이다.

18) 크레스웰과 플라노 클락(Creswell & Plano Clark 2007:63-79)은 통합 방법 연구에 대해서 4

의 ‘통합 방법 단일 분야 설계’ 그리고 마지막으로 크레스웰(Creswell, 2009)<sup>20)</sup>의 ‘순차적 설명 전략’을 활용하여 연구를 수행하고자 한다. 이 연구 모형들은 모두 양적 접근을 수행한 후 질적인 연구 수행으로 연계하여 현상들을 설명하는 것을 그 중심으로 하고 있다.

크레스웰과 플라노 클락(Creswell & Plano Clark, 2007)의 ‘설명 설계 유형’은 일단은 ‘양적 접근 → 질적 접근’으로 통합한 유형으로 볼 수 있는데 이것의 변환형으로 양적인 연구를 강조하여 질적인 연구의 영역을 통합하여 제시하는

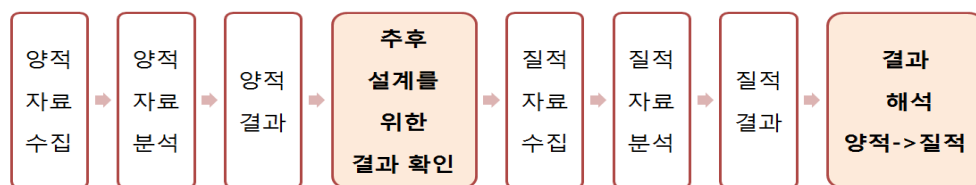
---

가지의 연구 설계 모형을 제시하였다. 첫째는 ‘삼각화 설계(triangulation design)’ 유형으로 양적 자료와 질적 자료를 동시에 수집하여 분석하는 것이다. 둘째는 ‘포함 설계(embedded design)’ 유형이다. 이 유형은 1차 연구 주제에 대한 내용이 다른 유형에 중요한 역할을 하여 이것을 포함하여 설계하는 것이다. 세 번째는 ‘설명 설계(explanatory design)’ 유형으로 먼저 양적 자료를 수집하고 그 다음 단계에서 수집한 자료를 설명할 수 있는 질적 자료를 활용하는 것이다. 마지막으로 ‘탐구 설계(exploratory design)’ 유형으로 1단계에서는 질적 자료를 수집하고 2단계에서 이를 수량적 자료와 관련하여 연구를 수행하는 것이다. 이 중 설명 설계 유형을 중심으로 연구를 설계하였다.

19) 테들리와 타사코리(Teddlie & Tashakkori(2007:187-219)는 크게 두 유형으로 연구 설계를 제시하고 있다. 첫째가 ‘단일 방법 설계(monomethod designs)’이고 둘째가 ‘통합 방법 설계(mixed methods designs)’이다. ‘단일 방법 설계’의 경우 질적 연구이든 양적 연구이든 연구 전반에 걸쳐 하나만으로 연구의 모든 과정이 진행된다. 반면에 ‘통합 방법 설계’로 이것은 전자와는 다르게 연구 전반에 걸쳐 질적 연구와 양적 연구가 통합되어 진행된다. ‘통합 방법 설계’의 경우 다시 ‘통합 방법 단일 분야 설계(mixed methods monostrand design)’와 ‘통합 방법 다중 분야 설계(mixed methods multistrand design)’로 분류되는데 ‘통합 방법 단일 분야 설계’의 경우는 조사 연구에 단 하나의 연구 문제를 그 대상으로 하나 그것을 해결하기 위해서는 질적 연구와 양적 연구를 모두를 포함하여 설계한다.

20) 크레스웰(Creswell 2009)은 ‘순차적 통합 방법(sequential mixed method)’과 ‘동시적 통합 방법(concurrent mixed method)’으로 나누었다. ‘순차적 통합 방법’의 경우는 연구자가 한 가지 방법에 의해 결과를 도출하거나 결과의 내용들을 확장하기 위해 다른 방법들을 사용하는 것이다. 이를 다시 하위 분류화하였는데 ‘순차적 설명 전략(sequential explanatory strategy)’, ‘순차적 탐구 전략(sequential exploratory strategy)’, ‘순차적 변형 전략(sequential transformative strategy)’으로 분류하였다. ‘순차적 설명 전략’은 연구의 비중은 양적 연구에 두며 먼저 양적 자료를 수집하고 이를 분석한 후에 양적 분석의 결과를 뒷받침하기 위해 질적 자료를 수집하고 분석하는 것이다. 이에 비해 ‘순차적 탐구 전략’의 경우는 먼저 질적인 연구를 주된 방법으로 하여 자료를 수집하고 분석하여 이 결과를 뒷받침하기 위해 양적 자료를 수집하고 분석하는 설계이다. 마지막으로 ‘순차적 변형 전략’의 경우 질적 연구나 양적 연구 중 한 가지 방법을 먼저 수행하고 그것의 결과를 기반으로 다른 방법을 시간적인 간격을 두고 두 단계로 진행하여 결과의 해석 시 이 둘을 통합하는 방식이다.

확장된 설계 유형이 있다. 크레스웰(Creswell, 2009)의 순차적 연구 설계도 같은 과정을 따라 이루어진다. 테들리와 타사코리(Teddlie & Tashakkori, 2007)의 통합 방법 단일 설계의 경우도 ‘개념화 단계 → 경험적 단계(방법론적 단계) → 경험적 단계(분석적 단계) → 추론 단계’를 거쳐 연구가 설계되는데 이는 자료의 한 유형이 경험적 단계에서 질적으로 추론의 한 유형이 만들어진다고 가정으로 앞서 제시한 ‘양적 → 질적’ 접근법의 큰 틀에서 그 맥락을 같이한다고 본다. 이에 이 세 가지 유형에서 나타나는 유형들을 중심으로 다음과 같은 연구 과정으로 연구를 수행한다.



[도표 I-2] 본 연구의 연구 모형

본 연구의 전체적인 연구 과정은 내용 분석의 질적 연구를 지향하지만 논의의 신뢰성에 대한 기술이 필요할 경우와 시제의 사용 비율 등이 명확하게 드러나는 논의가 필요할 경우 양적 연구 방법으로 자료를 분석하였다.

학습자가 제출한 자료는 개개인별로 전사하여 텍스트화하여 파일로 저장하였다. 연구 자료를 문서화하는 과정에서 연구 참여자의 신원이 공개되지 않도록 일련번호를 부여하였으며 파일명의 코드는 기호화하였다.

일련번호	총 문장수	총 어절수	문장당 어절수	있었	나/는다	(으)르 거	것	있었/있었
2013-S1-3	17	117	6.882353	15	2	0	0	0
2013-S2-3	18	128	7.111111	16	2	0	0	0
2013-S3-3	17	141	8.294118	14	2	1	0	0
2013-S4-3	22	129	5.863636	18	4	0	0	0
2013-S5-3	16	115	7.1875	13	3	0	0	0
2013-S6-3	17	107	6.294117	10	6	0	1	0
2013-S7-3	12	109	9.083333	10	2	0	0	0
2013-S8-3	13	96	7.384615	10	2	0	1	0
2013-S9-3	18	116	6.444444	16	2	0	0	0
2013-S10-3	12	89	7.416666	12	0	0	0	0
2013-S11-3	22	150	6.818182	18	3	1	0	0
2013-S12-3	19	145	7.631579	14	3	0	2	0
2013-S13-3	16	127	7.9375	14	2	0	0	0

[도표 I-3] ‘연구 자료 ㉠’의 일련번호 예시

한국어 교육용 담화의 읽기 지문인 자료 유형 ㉑는 ‘연구 자료 ㉑-급-과’로 표시하여 기호화하였다. 학습자 자료인 자료 유형 ㉒, ㉓는 ‘연구 자료(㉒, ㉓)-수집 연도(2013, 2014, 2015)-학습자(S1, S2...)-학습자의 급-주제’를 숫자를 사용하여 기호화하였다. 분석의 단계<sup>21)</sup>는 Excel 통계와 형태분석프로그램(글잡이)을 사용하여 분석하였다. 읽기 지문과 한국어 학습자들이 작성한 쓰기 자료에서 나타나는 담화 문법 관점의 시제 사용의 특징은 어떠한지 말뭉치 분석을 통해 분석하고자 하였다.

질적 연구 방법은 최근 질적 연구의 여러 분야에서 다양하게 적용되고 있는 컴퓨터소프트웨어를 활용하였다. 1980년대 들어 질적 연구 분야에서 ‘질적 자료 분석 컴퓨터 소프트웨어(CAQDAS: Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software)’의 개발로 이것을 활용한 연구들이 많아졌다. 효용 가치가 높아지고 있다는 점에 주목하여 본 연구에서도 연구 방법과 연구 내용을 기술하는 데 이용하고자 하였다. 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012)에서는 질적 연구 분야에서 기술적으로 발전을 이룬 다양한 프로그램이 활용되고 있음을 소개하였으며 김영천·김진희(2008) 또한 소프트웨어를 활용한 자료 분석 연구의 장점에 대해 기술하였다. 최진희(2008)는 컴퓨터 프로그램을 활용한 질적 방법의 경우 세부적인 내용을 파악하는 데 강점이 있고 분석의 최종 단계에서는 전체적인 내용도 체계화할 수 있다는 점을 유용성으로 들었다. 특히 노트들에 관한 구체적인 수치 정보를 분석함으로써 분석 기준으로 제시할 수 있다는 점과 분석 과정에서 언제든지 원자료를 쉽게 확인할 수 있다는 점을 중요시하였다. 질적 자료 분석을 위해서는 기본적으로 Python 3.6.1을 사용하였으며 전체적으로 4단계를 이용해서 자료를 분석하였다.

---

21) 이현철 외(2013:129-170)에서는 통합 방법 연구에서 쓰기를 주제로 자료를 탐색하는 5가지의 방법을 제시하였다. 구체적으로 살펴보면 ① 빈도분석 및 기술 통계분석과 질적 자료를 제시하는 방법 ② 평균차이분석 및 ANOVA와 질적 자료를 제시하는 방법 ③ 상관관계분석과 질적 자료를 제시하는 방법 ④ 회귀분석 및 공변량분석과 질적 자료를 제시하는 방법 ⑤ 구조방정식모형, 잠재성장모형 및 위계적선모형과 질적 자료를 제시하는 방법 ⑥ 질적 자료 분석 컴퓨터 소프트웨어와 양적 자료를 제시하는 방법이다. 이 중 본 연구에서는 ⑥번의 질적 자료 분석 컴퓨터 소프트웨어와 양적 자료의 방법을 토대로 자료를 분석하고자 한다.

첫째, 말뭉치를 읽어 들이는 단계: 말뭉치 텍스트 파일을 분석하여 원시 텍스트와 형태소 텍스트를 분석하기 쉬운 형태로 변경하고 각 문장을 구분한다.

둘째, 타입을 판별하는 단계: 각 문장을 타입 판별 코드를 이용하여 타입을 판단한다. 타입은 형태-정보 패턴을 중심으로 이루어진다.

셋째, 시제 판별 및 시제 변경을 판단하는 단계: 판별된 타입을 이용하여 시제를 선택하고 시제가 변경되는 문장을 판별하여 그 지점들을 표시한다.

넷째, 통계를 작성하는 단계: 헤드(head) 정보를 이용하여 각 타입의 빈도를 파일로 저장한다.

이러한 방법론적 특징을 활용하여 기존의 양적 연구들을 담화 층위로 확장하여 담화 문법의 층위에서 화자의 심리적인 거리, 텍스트 기능, 텍스트 유형에 따라 시제의 정보 통합의 정도가 의미적 연결에서 어떠한 양상으로 나타나는지를 범주하고자 하였다.

## II. 한국어 시제 교육 논의를 위한 전제

담화 문법 관점의 한국어 시제 교육 논의에 앞서 한국어 시제와 관련된 기존의 논의들을 반성적으로 점검하는 것이 필요하다. 동시에 가장 핵심 표현인 ‘담화’와 ‘담화 문법’의 정확한 개념 정의와 그것의 범주 또한 구체적으로 규명되어야 한다. 이에 이 장에서는 먼저 한국어 시제와 관련된 국내외의 이론들을 검토하고 교육적 적용의 한계점은 무엇인지에 대해 살펴보고 ‘담화 문법’의 중요성을 관련 이론과 연구들을 통해 밝혀 한국어교육에서 담화 문법이 차지하고 있는 위상은 어떠한지 그것이 교수 현장에 어떠한 중요성을 함의하고 있는지를 살펴보고자 한다. 담화 문법 관점의 논의들이 실제로 한국어 문법에 어떻게 적용될 수 있는지를 시제 교육과 관련된 요소들에 대해 기술해 보고자 한다.

### 1. 문법 범주 중심의 시제 교육에 대한 반성적 검토

이 절에서는 기존의 범주 중심의 시제 교육이 지닌 한계점에 대한 대안으로 담화 문법 관점을 제안하고자 한다. 이를 위해 먼저 기존의 국내외의 연구들에서 ‘시제’에 대한 개념과 체계를 어떻게 규정하고 있는지를 살펴보고자 한다.

#### 1.1. 한국어 시제에 대한 이론적 검토 및 교육적 적용 문제

일반적으로 시제는 어떠한 상황과 사건이 시간과 관련하여 언어 사용자들에게 어떻게 인식되어 그것이 표현되는지를 나타내는 문법 요소라 할 수 있다. 한국어교육에서 시제에 대한 교육 내용이 어떻게 구성되어 있고 어떠한 방법으로 적용되고 있는지를 살펴보기에 앞서 한국어 시제의 개념에 대한 정의와 그 체계에 대해 간략하게 정리해 보고자 한다. 이는 한국어 교육적 관점에서 언어학적·국어학적 지식들이 어떻게 수용될 수 있을지를 모색하기 위한 작업으로 연구사에서 주요하게 논의되고 있으므로 본 연구에서 논의의 참고가 선행 연구들을 중심으로 정리해 보고자 한다.

## 1) 한국어 시제의 개념 규정

국어학 연구에서 시제를 ‘일정한 시점을 기준으로 사태<sup>22)</sup>의 시간적 위치’를 나타내는 범주로 규정하는데 이렇게 수용되고 있는 시제의 개념은 대체적으로 콤리(Comrie, 1976; 이철수·박덕유 역, 1988)와 라이언스(Lyons, 1977; 강범모 역, 2013)의 개념 정의를 따른 것이다. 이러한 개념 정의의 적용은 고영근(2007:9), 한동완(1996:17), 이재성(2001:3), 문숙영(2005:42), 정희자(2008:243) 등의 국내 논의에서도 알 수 있다.

### ■ 직시적(直示的) 문법 범주로서의 개념

- ① 콤리(Comrie, 1976): 시간적 전후 관계인 상황의 위치를 나타내는 직시적 문법 범주
- ② 라이언스(Lyons, 1977): 발화시와의 관련성에 의해 결정되는 한정된 직시적 시간 지시를 문법으로 표시
- ③ 고영근(2007:9): 화자가 발화시를 기준으로 삼아 사건의 앞뒤를 나타내기 위한 지시적(指示的, *deictic* 혹은 直示的)인 문법 범주
- ④ 한동완(1996:17): 한 문장이 지시하는 상황의 시간적 위치를 다른 기준 상황의 시간에 관계를 맺게 하는 문법 범주
- ⑤ 이재성(2001:33): 사건이나 상태가 관찰되는 시간 위치를 나타내는 문법 범주
- ⑥ 문숙영(2005:42): 상황의 시간적 위치를 지시하는 문법 범주
- ⑦ 정희자(2008:243): 상황의 시간적 위치를 지시하기 위해 사용되는 문법 범주

콤리(Comrie, 1976; 이철수·박덕유 역, 1988:5)는 시제를 ‘문장이 표현하고자 하는 어떤 사건(event)이나 상태(state)가 어떠한 상황에 위치하고 있는지에 대한 시간적 전후 관계의 위치를 표시하는 지시 범주의 문법 요소’로 보았다. 라이언스(Lyons, 1977; 강범모 역, 2013:465-467)도 시제의 직시적 범주를 강조하며 ‘시제란 그것이 기술되고 있는 상황의 시간과 직시적 맥락의 발화시<sup>23)</sup>

---

22) 이재성(2001:15)은 동사에 의해 표현되는 내용을 ‘사건’으로 보고 형용사에 의해 표현되는 상황을 ‘사태’로 보고 이것을 동시에 가리키고자 할 때는 ‘사태’라는 용어를 사용하였다.

23) 라이언스(Lyons, 1977; 강범모 역, 2013:467)에서는 발화시를 직시적 맥락의 시간적 영점(temporal zero-point)이라고 하였으나 역주에서는 이를 발화시로 번역하였다. 본 연구에서는 역주의 용어를 수용하여 발화시라 수정하여 개념 정의를 하였다.



사이의 성립 관계를 문법화'한 것으로 규정하였다. 이들은 '직시적 범주'의 관점으로서의 어떤 사건이나 상태가 시간적으로 어디에 위치하는지를 나타내는 개념으로 시제를 규정하고 있다. 고영근(2007:9) 또한 시제를 발화시를 기준으로 하여 어떠한 사건들의 위치를 정하는 문법 범주로 보았다. 직시적이라는 개념에 대해서는 발화하는 화자가 자신을 기준으로 하여 시간의 앞뒤를 생각하거나 공간적으로 그 위치의 원근을 나타내는 것으로 이 중 시간적인 관계를 나타내는 것을 시제라 본 것이다.

앞에서 정리한 시제에 대한 정의는 결국은 상황이나 사건에 대한 시간적 위치에 대한 문법 범주이며 어떠한 것을 기준으로 설정하느냐에 따라 그 위치가 달라질 수 있다. 시제를 설명할 때 기준시를 중심으로 시간의 위치를 나타내기 위해서는 크게 '발화시, 사건시, 경험시'의 세 가지의 시간에 대한 개념을 이해할 필요가 있다(고영근, 2007:10-12). 먼저 '발화시'는 화자가 발화를 하는 시간을, '사건시'는 사건이 발생하는 시간을 의미한다. 발화시와 사건시 외에 발화시에 대응되는 개념으로 화자가 상황과 사건을 경험하는 시간을 지칭하는 '경험시'를 설정하기도 한다. 이외에도 고영근(2007:12-15)과 문숙영(2005:23-41)에서는 참조시와 주제시를 설정하여 시제를 설명하는 경우도 있다. 이들의 관계 범주에 의해 시제 개념을 정리한 국외 학자의 논의들이 있는데 간단하게 정리하여 제시하면 다음과 같다.

#### ■ 시간 자질들의 관계에 의한 개념

- ① 라이헨바흐(Reichenbach, 1947:288): 발화시, 사건시, 참조시 간의 위치 관계에 의한 범주
- ② 클라인(Klein, 1994:108): 주제시와 발화시의 관계에 의한 범주

참조시는 라이헨바흐(Reichenbach, 1947:288-290)가 이야기한 개념으로 '상황의 시간적 위치를 표현할 때 기준이 되어 참고하는 시간'을 의미한다. 이는 발화시와 사건시를 관련지을 수 있는 내재적인 시점으로 완료 시제를 합리적으로 설명하기 위해 필요한 개념이라고 보았다. 예를 들어, 현재 완료라는 시제를 설명하기 위해서 '사건시 > 참조시, 발화시'와 같이 시간 관계를 설정하여 과거의 사건이 현재까지 지속되고 있음을 나타낸다. 이때 참조시의 역할은 과거 사건의 결과와 관련한 시점을 표현하는 역할을 하게 된다(한동완, 1996:23).

한국어에서는 참조시를 기준시의 기능을 하는 시간 부사류가 지시하는 시간과 관련하여 그 의미를 설명할 수 있다고 본 연구도 있다. 문숙영(2005:31)은 라이헨바흐(1947)에서 설정한 참조시의 경우는 기준시로서 역할을 담당하는 시간 부사류에 의해서만 설정이 가능하다고 보았다. 따라서 발화시, 사건시<sup>24)</sup>, 참조시의 관계로 이들을 연결하여 설명하기보다는 사건시와 참조시의 관계 또는 사건시와 발화시의 관계로 정의하는 것이 바람직함을 주장하였다.

주제시는 클라인(Klein, 1994)이 제안한 개념으로 ‘화자가 단언하고자 하는 시간’을 의미한다.<sup>25)</sup> 발화시와 사건시를 기반으로 시제에 대해 설명한 전통적인 관점의 시제 이론에서 설명하지 못하는 현상들이 나타나면서 이를 비판하며 해결책의 하나로 주제시를 주장하였다. 시제의 개념을 주제시와 발화시의 관계를 통해 설명하고자 하였으며 주제시가 발화시에 선행하면 그것을 과거로, 동시에 존재하면 현재로, 주제시가 발화시 후에 나타나면 미래로 보았다(고영근, 2007:14-15).<sup>26)</sup>

한국어의 시제 현상에 대해 인식시를 중요하게 여긴 연구들이 있다. 이는 전통적으로 시제의 범주를 논의할 때 고려되어 온 발화시와 상황시 외에 다른 자질이 필요하다는 맥락에서 제안된 것으로 한동완(1996:22-24)의 ‘인식시’ 논의를 주목할 필요가 있다. 한동완(1996)에서는 인식시<sup>27)</sup>를 ‘상황이나 사건에 대해 화자가 직접 인식한 시간의 위치’를 지칭하는 용어로 정의하였다. 인식시의 설정은 발화시와 사건시만을 가지고 설명할 수 없는 시제 범주에 대한 논의들로부터 비롯되었다. 발화시가 기준시와 동일하게 적용되어 이해되는 경우가 아닌 그것이 인식되는 시점이 중요하게 고려되어야 하는 상황의 경우에는 어떻게 해야 할

24) 라이헨바흐(Reichenbach, 1947)의 ‘사건시’를 문숙영(2005:18)에서는 ‘사건, 과정, 상태’를 포괄할 수 있는 용어로 ‘상황시’를 제안한 바 있으며 한동완(1996) 또한 상황시라는 용어를 사용하였다. 그러나 본 연구에서는 ‘사건시’라는 용어를 사용하여 기술하고자 한다.

25) 문숙영(2005)은 의미적으로 접근하여 개념을 정의하기보다는 사용 차원에서 개념을 정의하는 것이 더 적합하다고 주장하였다.

26) 본 연구에서는 시제에 대한 개념 정의에 사용되는 참조시와 주제시에 대한 깊이 있는 기술로 인해 논의가 분산되는 것을 방지하고자 논의에 필요한 부분만 선행 연구를 중심으로 정리하여 제시하고자 하며 자세한 논의들은 문숙영(2005)을 참고.

27) 고영근(2007:216)은 한동완(1996)의 인식시는 경험시를 보다 명시적으로 개념화한 것으로 특별한 개념은 아니라고 설명한 바 있다.

지에 대한 부분을 간과해서는 안 된다는 관점이다. 이것의 기본 관점은 기준시와 관계를 맺게 되는 시점이 상황과 관련되어 있으면 그것이 사건시로, 인식되고 시점과 관련이 되어 있으면 인식시로 설정하여 이원적으로 한국어 시체에 대한 개념을 이해하는 것이 필요하다는 것이다.

한동완(1996)의 인식시에 대한 중요성은 이재성(2001)의 논의에서도 강조된다. 이재성(2001:38-42)은 시체의 개념을 이해할 때나 그것의 위치를 설정하고자 할 때 기준시로서의 인식시를 어떻게 이해해야 하는지에 대해 논의하였다.<sup>28)</sup> 크게 두 가지로 나누어 생각해 볼 수 있는데 하나는 사건시와 인식시가 일치하는 경우와 사건시와 인식시가 불일치하는 경우로 나눌 수 있다. 사건시와 인식시가 일치하지 않을 경우 또한 크게 두 가지로 나눌 수 있는데 이것은 인식시와 발화시가 일치하는 경우와 인식시와 발화시가 일치하지 않는 경우로 생각해 볼 수 있다. 사건시와 인식시가 일치하는 경우에는 발화시를 기준으로 시체를 설정할 수 있다. 그러나 화자가 사건을 직접 목격하지 못할 경우 발화시와 인식시가 불일치하게 되며 이 경우는 인식시가 발화시에 선행하는데 이때는 발화시를 기준으로 시체가 설정될 수도 있고 인식시를 중심으로 시체가 설정될 수도 있다고 보았다. 사건이나 상황을 직접 인식할 수 없는 시간과 공간에서 발생하는 경우에는 관찰이나 다른 사람에게 전달받은 것을 통해 이를 알게 되기 때문에 이 경우에는 인식시를 기준으로 시체를 정하게 되면 인용법을 이용하여 서술하게 된다는 점을 강조하였다. 이것은 어떠한 사건이나 상태에 대해 화자가 특별한 목적을 가지고 이를 표현하려는 기능을 한다고 할 수 있다.

지금까지 크게 두 가지로 나누어 국내외 연구에서의 시제 개념을 정리하였다. 하나는 ‘발화시와 사건시’를 중심으로 직시적 시간의 위치를 설정하여 시체의 개념을 규정하는 예들이며 다른 하나는 발화시와 사건시 외의 범주 인식시, 참조시, 주제시와 같은 시간 자질들을 설정하여 시제를 이해해야 한다고 주장한 연구들이다. 이것은 결국 전통적으로 발화시와 사건시를 중심으로 시제

---

28) 이재성(2001:38)은 인식시에 대해 사태나 사실을 화자가 직접 인식한 시점으로 보고 크게 세 가지의 경우로 현상을 설명하고자 하였다. 첫째로 직접 사건을 목격하여 인식하는 예이며 둘째로 관찰을 통해 인식하는 예, 마지막으로 전달된 내용을 토대로 인식하는 예를 중심으로 인식시에 대해 논의하였다.

를 설정하는 것 외에 또 다른 요소들이 필요함을 반증하는 것이다.

발화시와 사건시 외의 범주를 설정하여 시제를 바라보는 관점은 시제의 기능을 중심으로 시제를 이해하는 것의 중요성을 강조하는 논의들과도 연계하여 살펴볼 수 있다. 본 연구에서는 한국어 시제의 개념 규정에 있어 교육적 적용을 고려하여 시제 기능의 사용 부분이 더 강조되어야 한다고 본다. 앞서 화자가 특별한 목적을 가지고 이를 표현하기 위해 시제를 사용할 수 있다고 기술하였는데 이것은 ‘화자가 상황을 어떻게 인식하고 그것을 시간적 범주로 표현하는지’와 관련되어 있으며 사용적 측면에서의 시제 기능에 주목한 것이다. 시제 형식의 의미에 대한 이해도 중요하나 그것의 사용 또한 중요하기에 그것을 구별하여 이해할 필요가 있다고 주장한 문숙영(2005:42-45)의 논의와 동일한 관점에서 논의를 진행한다. 문숙영(2005)은 시제의 의미 차원과 사용 차원을 분리해야 하는 이유를 크게 4가지로 제시하고 있는데<sup>29)</sup> 이러한 태도는 시제 기능에서 특정 표현 효과를 위한 화자의 사용에 대한 단서를 제공할 수 있다.

시제의 범주를 의미적으로 파악하는 것도 필요하나 그 기능까지도 분석하여 그것의 중요성을 강조한 정희자(2008:257-277)의 논의가 있다. 정희자(2008)는 시제의 기능을 크게 두 가지로 나누어 설명하였다. 하나는 상황의 시간적 위치를 나타내는 기본적 기능과 다른 하나는 공손성, 초점화, 관련성, 실현성 등을 중심으로 언어 사용자의 관점이나 태도 그리고 의도 등을 나타내는 확대된 기능이다. 이 논의는 시제 범주를 보다 기능적인 측면에서 살펴볼 수 있다는 점에서 중요하며 이것은 ‘언어 사용자’를 주목하였다는 점에서도 의미하는 바가 크다. 홍중선(2009:18)에서는 이것과 관련하여 ‘시제 범주란 사물이나 현상에 대해 가지는 화자의 시간적 인식’이라고 개념 규정을 하였다. 이는 시제가 쓰이는 상황과 관련된 여러 가지 요인들을 포함하여 그 범위를 확장하였다는 점

---

29) 문숙영(2005:43)은 의미와 사용을 구분해야 하는 이유를 크게 4가지로 제시하였는데 구체적으로 기술하면 다음과 같다. 첫째, 언어 사용에 대한 함축을 고려한다면 의미와 함축은 구분할 필요가 있다. 둘째, 언어 형식의 선택은 의미에 의해서만 결정되는 것이 아니기에 사용이 어떻게 이루어지고 있는지도 구분하여 살펴볼 필요가 있다. 셋째, 언어 표현은 화자의 주관적인 양상들이 발현되는 결과이기에 사용과 관련된 내용들도 고려되어야 한다. 마지막으로 특정 범주로는 설명이 불가능하므로 언어 형식의 사용이 다르게 나타나는 사례를 설명하기 위해서 이 둘을 구분할 필요가 있다. 이것은 시제 영역에서도 동일하게 적용될 수 있다고 보았다.

에서 중요하다. 또 시제의 사용 기능을 고려한 개념 정의로 본 연구에서 주요 논의의 대상이 되는 담화 문법을 기반으로 한 시제의 사용이나 그 특징들을 기술하는 데도 유의미하다고 생각된다.

화자의 시간적 인식과 관련하여 그 인식을 어떻게 활용하였는지를 직접적으로 개념 정의로 표현한 김민영(2012:15) 논의를 주목할 필요가 있다. 김민영(2012)은 ‘시제란 상황에 대한 화자의 시간 인식이 활용형으로 나타난 것’으로 정의하였다. 언어 사용자가 시간에 대해 인식한 상황과 실제 담화 상황에서 일어나는 여러 가지 현상들을 어떻게 표현하였는지를 기술하고자 확장된 개념으로서의 시제를 규정하였다. 특히 ‘활용형’이라는 용어는 ‘어미의 활용 형식’을 의미하는 것으로 서술부에 나타나는 형태에 초점을 둬으로써 통제적인 접근이 가능하며 이로 인해 화자의 의도까지도 기술이 가능할 수 있다는 점을 강조하였다. 이렇게 시제의 개념을 정의하면 두 가지 이점이 있다. 첫째, ‘상’과 ‘시제’를 연결하여 그것들의 관계를 밝히는 것에 초점을 둔 연구에서 벗어나 시제가 실제로 이루어지고 있는 여러 상황과 관련한 설명이 가능하다는 점이다. 여러 상황에 대한 설명이 가능하다는 것은 ‘발화시’로 설명할 수 있는 시제 현상이 극히 제한적이라는 점과 실제 텍스트 구현에서 설명하지 못한 부분에 대한 폭넓은 시각과 범위를 제시하여 준다는 점에 초점을 둔 것이다. 둘째, 시제 기능의 설명이 보다 용이할 수 있다는 점이다. 시제를 설명할 때 문장 차원에서 이해되고 설명되어야 하는 부분이 있지만 문장 차원에서 설명이 불가능한 예들이 존재한다는 점도 간과해서는 안 된다. 이러한 관점은 본 연구에서 시제의 개념을 논의하는 방향과 크게 다르지 않다.

이상의 논의들을 통해 기존의 연구들에서 규정한 시제의 개념 정의를 따르되 이것의 교육적 적용을 위해 ‘시제의 기능에 초점’을 두어 논의할 필요성이 있음을 알 수 있었다. 담화 문법 기반으로 담화에서의 시제 기능을 밝히기 위해 본 연구에서는 시제의 개념을 “언어 사용자의 시간 인식의 담화 문법적 사용”과 관련하여 정의한다. 시제에 대한 연구들이 문장 차원에서 그것의 의미와 사용을 이해해야 하는 동시에 담화 문법과 같이 맥락이나 언어 사용자와 같이 다른 요소들과 함께 관찰해야 설명이 가능한 현상들도 있기에 시제가 담

화 문법과 관련하여 어떠한 기능을 수행하고 있는지를 밝히기 위해서는 시제의 개념을 정의할 때 보다 확장된 범위를 수용하는 관점을 취하도록 한다.

또한 한국어교육적 적용을 위해 한국어 시제에 대한 개념 규정과 더불어 용어 정리를 할 필요가 있다. 최근 시제의 선어말 어미 외에 관형사형 어미 그리고 시간 부사어까지 포함하는 개념으로 ‘시제’라는 용어 대신 ‘시간 표현(temporal expression)’이 사용되고 있으나 본 연구에서는 학술적 용어로 그간 문법 연구에서 사용되어 온 ‘시제’를 수용한다. 이러한 태도가 ‘시제’를 국어학적인 정의와 학교 문법에서 제시하고 있는 발화시를 기준으로 하는 사건시의 전후 관계만의 의미로 한정하여 기술한다는 것을 의미하지는 않는다. ‘시간 표현’이라는 용어를 사용하게 되면 시간성과 관련된 내용을 포괄적으로 포함하여 설명할 수 있다는 장점이 있다. 이것은 시제를 형식적으로만 설명하지 않고 의미 기능을 고려하는 것이 중요하다는 점을 강조한 김호정(2006:3)의 논의에서도 알 수 있다. 형식적인 것 또한 결국은 ‘시간성’에 대한 의미와 관련이 되어 있으므로 이러한 관계성이 보다 명시적으로 드러나기 위해서는 ‘시제’라는 용어보다는 ‘시간 표현(temporal expression)’이라는 용어가 논의에 더 적합할 수 있으며 이 점은 본 연구의 관점과도 동일하며 그 효용성 또한 크다고 본다.<sup>30)</sup> 다만 본 연구의 초점이 문장 종결의 선어말 어미가 실현되어 나타난 현상들을 중심으로 진행되기 때문에 본 연구에서는 ‘시간 표현’보다는 ‘시제’라는 용어를 사용하는 것이 더 적합하다고 보았다.

---

30) 강남옥(2013:16-17)은 시간 표현이 문법적 시간의 교수 학습 내용들과 그 틀로 한국어교육에서 사용된다고 보고 학습자들에게 ‘시제, 상, 양태, 서법 등’의 범주를 나누어 설명하는 것보다 시간과 관련한 모든 범주를 ‘시간 표현’으로 규정하여 설명하는 것의 효용성을 중요시하였다. 시제와 상, 양태 등을 개별적으로 구분하여 설명하는 것에 초점을 두는 것이 아니라 학습자가 언어를 습득하는 전체적인 체계에서 이것이 어떻게 인식되고 사용되는지에 대한 내용들을 통합적으로 살펴본다는 것을 강조한 것으로 본 연구의 입장도 이와 다르지 않다. 이것은 외국어 교육이나 제2언어의 교육적 함의와 관련된 내용으로 문법적 내용들을 분리하여 제시하는 것이 아닌 통합적 범주로 묶어 설명하는 것이 중요하다고 본 것이기 때문이다.

## 2) 한국어 시제의 체계 구성

한국어 시제 체계와 관련하여 먼저 학교 문법<sup>31)</sup>에서 제시하고 있는 내용을 중심으로 살펴보고자 한다. 학교 문법에서는 시제(時制)를 ‘시간을 나타내기 위한 표현’으로 보고 화자가 문장을 발화하는 시점을 나타내는 ‘발화시(發話時)’와 문장 속 사건이 일어나는 시점을 나타내는 ‘사건시(事件時)’의 관계에 따라 ‘과거 시제, 현재 시제, 미래 시제’로 분류하고 있다. 과거 시제는 사건시가 발화시보다 앞설 때 실현되며 현재 시제는 사건시와 발화시가 일치할 때 나타나며 미래 시제는 발화시보다 사건시가 후행할 때 실현된다. 표로 제시하면 다음과 같다.

과거	현재	미래	
● 사건시	■ 발화시	▶	과거 시제
과거	현재	미래	
	●■ 사건시=발화시	▶	현재 시제
과거	현재	미래	
	■ 발화시	● 사건시	미래 시제

[도표 II-1] 사건시와 발화시의 관계

한국어의 시제는 보통 선어말 어미 등의 종결 표현이나 관형사형 어미를 사용하여 나타낸다. 먼저 과거 시제는 선어말 어미 ‘-았/었-’과 ‘-더-’와 그리고 관형사형 어미 ‘-(으)ㄴ’과 ‘-던’이 쓰인다. 이 중 선어말 어미의 경우 ‘-았/었-’과 ‘-었/었-’을 구분하여 제시하기도 한다. ‘-았/었-’과 ‘-었/었-’의 사용은 ‘-았/었-’보다 조금 더 멀리 떨어진 시간의 과거를 표현할 때 사용된다. 즉 현재를 기점으로 비교해 보면 조금 더 강하게 단절된 상황을 나타낼 때 쓰인다. ‘-더-’의 경우는 과거의 경험과 관련하여 말하는 사람이 직접 목격하거나 들은 이야기나 사건들을 회상하여 나타내거나 과거에 새롭게 깨달은 사실에 대해 의미를 나

31) 다음 세 교과서의 시제 부분 내용을 중심으로 정리하였다. 1) 이관규 외(2014:119-120), 고등학교 독서와 문법, 비상. 2) 이도영 외(2014:141-143), 고등학교 독서와 문법, 창비. 3) 한철우 외(2014:137-138), 고등학교 독서와 문법, 교학사.

타낼 때 쓰인다. 이것이 관형절에서 관형사형 어미 ‘-(으)ㄴ’으로 형용사에 결합되면 ‘-았던/있던-’으로 나타난다. 선어말 어미 ‘-았/었-’은 주로 과거 시제의 의미를 나타낼 때 사용되지만 그 외에 특수한 상황에서는 완료상과 관련된 의미를 실현하기도 한다.<sup>32)</sup>

현재 시제는 먼저 동사의 경우에는 선어말 어미 ‘-ㄴ/는-’으로 실현된다. 형용사의 경우에는 현재 상태를 나타내는 선어말 어미가 없다. 선어말 어미가 없는 상태로 현재의 상태를 표현한다. 이것이 관형사형으로 사용될 경우에는 동사는 관형사형 어미 ‘-는’이 쓰이며 형용사는 관형사형 어미 ‘-(으)ㄴ’이 쓰인다.

미래 시제의 경우는 선어말 어미 ‘-(으)리-, -겠-, -(으)ㄹ 것이’로 실현된다. 이때 ‘-(으)리-’의 경우는 예스러운 의미를 나타내는 표현이다. 이들은 미래 시제 이외에도 추측이나 화자의 의지 그리고 어떤 일에 대한 가능성을 나타내기 위해 사용되기도 한다. 관형절의 미래 상황을 표현하기 위해서 ‘-(으)ㄹ’이 사용된다.

학교 문법에서는 3분법 체계를 중심으로 한국어 시제에 대해 설명하고 교수하고 있다. 위에서 살펴본 내용을 중심으로 학교 문법에서 시제에 대한 표현들을 정리하면 다음과 같다.

[표 II-1] 학교 문법의 시제 표현

시제	시제 표현
과거 / 과거를 나타내는 시간 표현	-았/었-, -았었/있었- -더-, -은-, -던-, -았/있던
현재 / 현재를 나타내는 시간 표현	-ㄴ/는-, -는(동사), -(으)ㄴ(형용사)
미래 / 미래를 나타내는 시간 표현	-겠-, -(으)리-, -(으)ㄹ, -(으)ㄹ 것

한국어의 시제 체계에 대한 관점을 ‘과거와 현재와 미래의 범주를 인정하는 3분 체계’와 ‘과거와 비과거로 시제를 설정하는 2분 체계’로 나누어 살펴볼 수 있다. 최근 시제의 연구들이 3분 체계가 지니고 있는 문제점을 해결하고자 국

32) 이러한 이유로 ‘-았-’의 경우 과거 시제라기보다 완료상을 나타내는 상(相) 범주에 속한다는 주장들도 있다. 전통적으로 학교문법에서는 시제를 과거, 현재, 미래로 구분하였지만, 이러한 논의는 우리말에서 ‘시제’를 문법 범주로 설정할 수 없고 다만 시간과 관련된 문법 범주는 모두 상(相)으로 표현된다는 견해에 의한 것이다. 이러한 견해는 시간의 범주를 ‘완료, 미완, 지속’으로 이해하는 경우이다. 따라서 ‘시제’는 ‘사건이나 상태의 시간적 위치’로 ‘상’은 일정한 시간 영역 안에서 시간적으로 변화하는 양상의 개념으로 이해하는 경우가 좋다.



어의 시제 체계를 2분 체계로 보고 논의를 진행한 연구들이 증가하고 있다. ‘과거를 중심으로 과거가 아닌 범주들의 관계’로 설정하거나 ‘과거와 현재의 체계’를 중심으로 논의하여 설정하느냐에 따라 그 내용이 달라진다. 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

[표 II-2] 한국어 시제 체계: 3분 체계와 2분 체계

한국어 시제 체계	대표 연구
‘과거-현재-미래’의 3분 체계	주시경(1910), 최현배(1937), 민현식(1990), 고영근(2007), 홍중선(2009) 등
‘과거-비과거’의 2분 체계	이익섭·임홍빈(1983), 서정수(1976), 한동완(1996), 이남순(1998), 이재성(2001), 문숙영(2005) 등

먼저 한국어의 시제를 3분 체계로 보는 것은 미래 시제의 범주를 인정하고 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 것’의 시제 용법 외에 양태적 용법도 인정하는 태도이다. 따라서 전체적으로는 ‘과거-현재-미래’의 3분 체계로 바라보는 관점을 취한다. 이것은 학교 문법의 3분 체계와 동일하다.

그러나 한국어 시제 연구사에서 ‘-겠-’이 시제가 아니라는 연구들이 진행되면서 한국어에 시제가 존재하지 않는다는 연구(남기심, 1972 등)들의 영향을 받아 시제 체계에 대한 또 다른 주장이 나타나게 되었다.

한국어에는 미래 시제가 존재하지 않는다고 보고 기존에 시제로 보았던 것을 서법으로 간주하는 주장들이 있었다. 이들 논의에서는 불확실한 상황이 아닌 확실한 결과를 보여 줄 수 있는 ‘과거’를 중심으로 ‘과거-비과거’의 관점에서 한국어 시제를 2분 체계로 설정한 연구들이다. 특히 서정수(1976)는 미래 시제로 인식된 ‘-겠-’, ‘-(으)르 것’ 등의 형태는 미래에 국한되어 쓰이지 않고 서법의 형태로 사용된다고 설명하는 것이 더 타당하다는 주장을 하였다. 또한 ‘과거-현재’의 2분 체계의 관점에서 시제를 파악하는 것은 ‘-느-’를 중심으로 어떠한 것의 시간적 개념을 밝히는 것에 있어 현재의 가치를 중요하게 여기는 태도(한동완, 1996)에서 비롯한다.

이처럼 한국어의 시제 체계를 전통적인 3분 체계가 아닌 ‘과거-비과거’ 또는 ‘과거-현재’의 구조 체계 안에서 2분 체계로 설명하려는 시도는 자연 시간과 언어 시제를 같은 특성으로 보고 그것을 해석하고자 하는 논의들은 언어의 보

편성을 견지하는 태도에서 벗어나 언어의 특수성과 개별성을 중시하여 나타난 현상으로 설명되기도 한다(민현식, 1990:38). 이재성(2001:49) 또한 한국어에는 미래 시제를 나타내는 문법 표지가 없다고 보고 과거 시제와 비과거 시제의 2분법 체계를 주장하였다. 궁극적으로 이러한 연구들은 연구자들이 한국어에 미래 시제가 존재하는지에 대한 관점을 어떻게 수용하느냐에 따라 달라진다고 볼 수 있다(이병기, 2006).

학교 문법에서 시제의 범주를 발화시와 사건시의 관계에 따라 3분 체계로 기술하고 있다. 이에 본 연구에서는 한국어 교재에서 3분 체계에 의해 시제 교육이 이루어지고 있다는 학습 상황에 대한 고려<sup>33)</sup>와 ‘미래’라는 개념이 유형론적인 관점에서 언어 보편적이라는 김제열(2003:55)과 김민영(2012:26-29) 논의에 따라 한국어 시제를 ‘과거-현재-미래’의 3분 체계로 설정하여 논의하고자 한다. 2분법 체계를 따르지 않고 3분법 체계를 따르는 것은 일단 ‘-겠-’의 범주를 인정하는 관점을 취한다는 의미이다.

그렇다고 과거·현재·미래의 시제 범주 구분만으로 시제의 개념을 설명하겠다고 주장하는 것은 아니다. 그것의 필요성은 수용하나 이것만을 강조하겠다는 것은 아니라는 뜻이다. 왜냐하면 실제 언어 사용의 실현 양상이 자연적 시간의 관계의 3분 체계로 명확하게 대응되지 못하는 경우가 있기에 그 체계를 범주화하는 작업은 쉽지 않다(김민영, 2012:14)는 점을 고려해야 하기 때문이다. 교육적 관점에서 합리적인 교수와 학습의 수용을 보다 효율적으로 하기 위해 3분 체계를 설정하는 것에는 동의하나 한국어교육학적 관점에서 이것에 대한 정리가 필요하다고 본다.

이러한 관점을 취하는 이유에 대해 근거를 제공해 줄 수 있는 예가 있는데 바로 ‘-겠-’이다. ‘-겠-’을 형태론적 관점에서는 시제의 범주로 의미론적 관점에서는 양태로 분류하여 논의한 연구들이 있다. 김호정(2006:68-70)은 학교 문법에서 시제 범주 차원에서 그 내용들을 기술하고 있는 것의 타당성을 ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄴ 것’을 중심으로 검토하면서 그것의 유용성을 검증하고자 한 논의와

---

33) 김호정(2006:51)에서는 한국어 시제를 분석하기 위해 2분 체계의 교재와 3분 체계의 교재를 분석하였는데 거의 대부분의 한국어 교재들과 한국어 문법서(서울대, 고려대, 연세대, 이화 여대, 외국인인을 위한 한국어 문법 등)에서 시제 체계를 학교 문법과 동일하게 3분 체계로 설정하고 있었다.

관점을 같이한다. 또 시제에 대한 이해를 위해서는 관련 범주인 상과 양태의 관계성을 살펴보는 논의가 필요할 수 있다. 그러나 본 연구에서는 양태와 상에 대한 부분은 설명이 필요할 때 관련 내용을 기술하고자 한다.

본 연구가 이들의 상관성에 대한 연구에 초점을 두기보다는 담화 문법 관점을 기반으로 담화 내에서 시제가 어떻게 사용되고 있는지의 양상으로 무엇이 설명될 수 있는지를 보여 그것의 특징들을 밝히는 것을 중심으로 하기 때문에 본고에서 본격적으로 다루지는 않는다.

시제 범주 차원에서 시제에 접근하여 그것의 특징들을 설명하는 것은 교수 학습 과정에서 교수자나 학습자 모두에게 보편적인 상황 인식을 공유한다는 측면에서 유용할 수 있다. 그러나 시제 범주로 설명이 불가능한 현상에 대한 기술을 어떻게 할지에 대한 부담이 있다는 점도 고려해야 한다. 또한 시제 범주에 의한 교수와 이것의 습득 과정에서 학습자들이 시제의 본질적인 의미와 사용의 파악을 어렵게 할 수 있다는 단점도 있다. 따라서 시제의 개념을 가르치기 위해서는 형식에 대한 이해도 중요하나 어떠한 의도로 그것이 표현되고 해석되는지에 대한 기능과 관련된 부분도 필요하다고 본 것이다. 시제의 개념을 담화 문법적 사용과 관련하여 보다 거시적으로 살펴보고자 한 본 연구와 같은 태도를 견지한다.

본 연구에서는 과거·현재·미래의 시제 범주에 대한 논의를 어떻게 할지에 대한 논의보다는 그것의 기능이 담화에서 어떻게 실현되는지에 대해 기술하는 것과 연관되어 있기 때문에 이러한 부분을 보다 면밀하게 관찰하고 논의하고자 한다. 시제가 시간 지시의 기능 외에 다양한 의미 기능을 지니고 있다는 점에 초점을 두고 담화 문법 관점의 시제 사용 양상을 중점적으로 살펴보고자 한다.

## 1.2. 한국어 교재의 시제 교육 내용 기술 문제

이 항에서는 실제 한국어 교재에서 학습자들에게 제시되는 시제와 관련된 내용들을 분석하여 시제 교육의 현재 상태를 점검하여 시제 교육의 문제점과 보완점을 정리해 보고자 한다.

대부분의 한국어 수업에는 시제에 대한 교육 내용이 포함되어 있다. 문법 요소들 중 시제에 대한 부분은 초급 학습 단계에서부터 시작하여 단계별로 확장된다. 따라서 앞에서 살펴본 언어학적·국어학적 시제의 내용들과 학교 문법에서

체계화하고 있는 시제와 관련된 내용들이 한국어 교재 내에서는 어떻게 기술되고 있는지에 대해 살펴볼 필요가 있다. 이는 학생들에게 제시되는 시제 교육 내용에 대한 기술이 어떻게 되어 있는지를 분석하는 것이 중요하기 때문이다.<sup>34)</sup>

한국어 교육 기관들의 교재[서울대·연세대·서강대·이화여대]와 문법에 대한 설명 참고서[경희 한국어 문법서·연세대 외국인을 위한 한국어 문법 연습서·외국인을 위한 한국어 문법2 용례편]의 내용으로 분류하여 시제의 문법 요소들이 어떠한 내용으로 구성되고 제시되어 있는지를 다음 교재들을 대상으로 분석하고자 한다. 구체적으로 분석 대상이 된 교재와 참고서는 다음과 같다.

[표 II-3] 시제 내용 기술 분석을 위한 분석 대상 교재 및 문법서

	교재명	출판 연도	기관명
한 국 어  교 재	서울대 한국어 1A	2013.03.01.	서울대학교 한국어교육센터
	서울대 한국어 1B	2013.03.01.	
	서울대 한국어 2A	2013.05.01.	
	서울대 한국어 2B	2013.05.01.	
	서울대 한국어 3A	2015.11.01.	
	서울대 한국어 3B	2015.11.01.	
	연세한국어 1-1	2007.06.30.	연세대학교 한국어학당
	연세한국어 1-2	2007.06.30.	
	연세한국어 2-1	2007.11.05.	
	연세한국어 2-2	2007.11.05.	
	연세한국어 3-1	2013.03.05.	
	연세한국어 3-2	2013.03.05.	
	연세한국어 4-1	2013.03.05.	
	연세한국어 4-2	2013.03.05.	
	New 서강한국어 1A	2008.08.25.	서강대학교 한국어교육원
	New 서강한국어 1B	2008.10.13.	
	New 서강한국어 2A	2008.11.01.	
	New 서강한국어 2B	2008.10.20.	
	New 서강한국어 3A	2008.12.10.	
	New 서강한국어 3B	2011.07.06.	
	New 서강한국어 4A	2011.07.06.	
	New 서강한국어 4B	2015.03.01.	

34) 강승혜(2016:81)는 한국어 교재는 한국어 수업에서 학습자에게 제공되는 학습 자료로서의 역할과 교수자에게는 교수 자료로서의 역할을 한다고 보았다. 교육 현장에서 교재에 기술되어 있는 문법 관련 지식 내용들은 학습자에게는 교육 내용의 바탕이 되며 교사들에게 교수학적 지식으로 활용적 측면에서 그 의미가 중요하다는 점을 강조한 것이다.

	이화 한국어 참고서 1-1 이화 한국어 참고서 1-2 이화 한국어 참고서 2-1 이화 한국어 참고서 2-2	2015.07.30. 2015.07.30. 2015.12.02. 2015.12.02.	이화여자대학교 언어교육원
문법 설명 참고 서	경희 한국어 문법 1 경희 한국어 문법 2 경희 한국어 문법 3 경희 한국어 문법 5	2014.07.07. 2014.12.15. 2014.12.15. 2015.09.30.	경희대학교 국제교육원
	외국인을 위한 한국어 문법 2	2005.11.03.	국립국어원

앞서 [표 II-1]에서 알 수 있듯이 학교 문법에서는 시제의 범주를 세 가지로 나누어 시제 표현을 제시하였다. 이것을 토대로 한국어 교재에서 시제 표현이 어떠한지에 대해 수준별 출현 시기를 중심으로 재분류하여 정리하면 다음과 같다.

[표 II-4] 한국어 교재의 시제 표현 목록

시제	한국어 교재의 시제 표현					
	초급	중급	고급	초급	중급	고급
과거	-았/었-	-았/었- -더구나/더군(요) -더라고(요) -던데(요)	-	-	-	-
현재	-입니다/습니다 -아요/어요	-는다/는다	-	-	-	-
미래	-(으)ㄴ 거 -겠-	-	-	-	-	-(으)리-

종결형(35)형에서의 시제 표시 형태소를 중심으로 그것의 기술적인 문법상의

35) 강남옥(2013:76)에서는 단문을 구성할 때 사용되는 시간 표현의 가장 기본 단위를 나타내는 ‘-았-, -겠-, -더-’와 같은 형태소들을 ‘단문형 표제’로 지칭하였고 ‘-고, -어서, -자마자’와 같이 접속문에서 사용되는 ‘접속형 표제’와 ‘-은, -는, -던’의 관형형 전성 어미 사용의 ‘관형형 표제’ ‘-(으)라고 하다, -자고 하다, -래요’와 같이 인용절에서 사용되는 ‘인용절 표제’로 앞의 범주들이 결합되어 고정된 문형으로 나타나는 경우에는 ‘문형형 표제’로 구분하여 분류하였다. 본 연구에서는 종결형에서의 시제 변환 현상이 어떻게 이루어지고 있는지를 살피기 위해 단문형을 중심으로 문장의 종결 부분에서 나타나는 시제 형태소들을 대상으로 논의를 진

특징이 어떠한지를 살펴보고자 교재에서 해당 문법 형태소들을 어떻게 기술하고 있는지를 부록의 문법 설명 부분의 내용과 연습 문제에서 제시된 내용들을 중심으로 분석하고자 하였다. 그러나 본 연구가 텍스트 내에서의 시제의 기능에 대한 시제 사용 양상을 분석하는 것에 초점을 두고 논의가 진행됨을 고려하여 다음과 같이 그 대상을 한정한다.

- 과거 시제: ‘-았/었-’과 ‘-았었/었었-’
- 현재 시제: ‘-ㄴ다/는다<sup>36)</sup>’
- 미래 시제: -(으)ㄴ 거, -겠-

#### 1) 현재 시제성의 불명확성 문제

학교 문법과 한국어 문법서 등에서 대표성을 지닌 현재 시제 표현은 ‘-ㄴ다/는다’이다. 그러나 ‘-ㄴ다/는다’의 경우 한국어 교재에서 초급 후반부나 중급에 나타나거나 일부에서는 직접적으로 제시하지 않은 교재들도 있었다. 현재 시제의 기술 내용들을 보다 심도 있게 고찰하기 위해서는 ‘한국어 교재에서 현재 시제로 판단될 수 있는 내용들은 앞서 한국어 교육적 관점으로 재정리할 필요가 있다. 따라서 [표 II-4]와 같이 한국어 시제와 관련된 표현 내용들을 그 범위와 목록을 확장하여 적용하고자 한다.

먼저 ‘-아요/어요’와 ‘-ㅂ니다/습니다’를 살펴보자. 대부분의 교재에서는 ‘-아요/어요’와 ‘-ㅂ니다/습니다’를 중심으로 초급의 전반부 학습 내용이 구성되어 있었으며 초급의 후반부에 제시한 교재도 있었다. ‘-아요/어요’와 ‘-ㅂ니다/습니다’를 구분하여 제시하고 있었으며 격식성과 비격식성을 중심으로 관련 내용들을 기술하고 있었다. 이는 격식성과 비격식성의 종결 어미의 선후 관계를 어떻게 결정하는지와 결합 정보를 세분화할 것인가 아니면 통합하여 제시할 것

---

행하며 종결형 시제 형태로 지칭하고자 한다. 접속문에서 사용되는 시제의 형태나 고정된 표현 문형 형식으로 나타나는 시제 형태의 경우는 본 연구에서는 논의하지 않는다.

- 36) 현재 시제 기술의 문제점 부분에서 기술하겠으나 초급의 현재 시제에 대한 형태 제시를 명확히 하지 않은 교재들이 많았다. 그러나 초급 전반부에 현재 시제에 대한 인식이 중요하기 때문에 필요에 따라 ‘-ㅂ니다/습니다’와 ‘-아요/어요’를 현재 시제에 포함하여 기술하고자 한다.

이나에 따라 제시 순서에 차이를 보였다. 결합 형태 정보의 경우는 크게 명사(N) 결합, 동사(V) 결합, 형용사(A) 결합으로 나눌 수 있다.

『서울대 한국어』, 『서강 한국어』, 『이화 한국어』, 『연세 한국어』의 네 기관의 한국어 교재에서 현재 시제 기술을 어떻게 하고 있는지를 구체적으로 살펴보자. 『서울대 한국어』 교재의 경우 한국어 설명을 참고하였고 『서강 한국어』와 『이화 한국어』 그리고 『연세 한국어』의 경우 문법에 대한 설명을 여러 언어로 참고할 수 있게 그 내용들을 제시하고 있었는데 그중 영어 버전을 중심으로 관련 내용을 살펴보았다. 먼저 『서울대 한국어』 교재를 살펴보자.

[표 II-5] 『서울대 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
현재	N이에요/예요	1급 1과	■ 비격식적인 상황에서 주어의 상태나 속성을 묻고 답할 때 사용한다.
	A아요/어요	1급 6과	■ 비격식적인 상황에서 현재 상태나 성격에 대해 설명하거나 질문할 때 사용한다.
	V아요/어요	1급 3과	■ 비격식적인 상황에서 현재의 사실을 설명하거나 질문할 때 사용한다. ■ 가까운 미래에 예정되어 있는 사실에 대해 설명할 때도 사용할 수 있다. ■ 일반적인 사실이나 습관적인 행동을 말할 때도 사용한다.
현재	N입니다	1급 1과	■ 격식적인 상황에서 그 문장을 정중하게 끝맺을 때 사용한다.
	A합니다/습니다	1급 7과	
	V합니다/습니다	1급 7과	

『서울대 한국어』 교재에서 명사의 결합 형태 정보는 비격식성과 격식성을 1급 1과에서 통합적으로 제시하고 있다. ‘N이에요/예요’와 ‘N입니다’를 초급 제일 전반부에 제시하고 있었는데 이렇게 두 유형의 표현을 같이 제시한 내용은 다른 교재들에서는 찾아볼 수 없었다. 또한 명사의 결합형을 제시한 후에 동사(1급 3과)와 형용사(1급 6과)의 순으로 비격식성의 내용들을 기술하고 있다. 마지막으로 격식성을 나타내는 ‘-합니다/습니다(1급 7과)’의 경우에는 동사와 형용사를 동일한 과에서 함께 설명하고 있다.

『서울대 한국어』는 다른 교재와 달리 현재 시제에 대한 기술 내용을 명시적으로 드러내고 있었다. 이것은 유일하게 현재 시제의 특징을 명료하게 기술하고 있다는 점에서 주목해 볼 필요가 있다. 이외에도 가까운 미래에 대한 내용 기술

이나 일반적인 사실을 기술하거나 습관적인 행동을 나타낼 때 사용한다고 그 쓰임을 타교재에 비해 비교적 자세하게 기술하고 있었다. 『서울대 한국어』 교재가 ‘현재 사실’이나 ‘현재 상태나 성격’과 같은 ‘현재 시제성’을 구체적으로 정의하고 있었는데 이를 통해 학습자들이 제시된 표현이 현재 시제로서 문장에서 사용되고 있다는 것을 비교적 명료하게 인식할 수 있을 것이라 생각한다.<sup>37)</sup>

그러나 모든 교재들이 현재 시제성을 명확하게 정의하고 있는 것은 아니었다.

[표 II-6] 『서강 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
현재	N이에요/예요	준비 1과	■ ‘-이에요/예요’ means to be(am, is, are).
	A아요/어요	1B 1과	■ A sentence in informal polite style ends in <u>아요/어요</u> . ■ Adjectives are used to explain or describe the subject.
	V아요/어요	1A 2과 1A 3과	■ A sentence in informal polite style ends in <u>아요/어요</u> . ■ Adult speakers normally use this style in daily conversation where future formality is not necessary. ■ The present simple tense can be used to refer to events that happen in the present as well as in near future. ■ It can also be used to ongoing events, for which the present progressive tense would often be used in English. ■ In Korean, there are four types of sentence: declarative, imperative, interrogative, and propositive. The informality polite style is used to express all four sentence types.
현재	N입니다	2B 8과	■ ‘-습니다’ or ‘-습니까?’ is used to <u>express respect to listener in official or formal situation</u> such as announcements, news reports, speeches, business meetings, conferences and in the military.
	A합니다/습니다		
	V합니다/습니다		

37) 현재 시제성이란 현재 상황을 지시하고 있는지 현재 시제로 해석될 수 있는 근거가 되는 것을 의미하는 것으로 본 연구에서는 이를 ‘현재 시제성’이라 지칭하며 현재성과 같은 의미로 사용하고자 한다.



『서강 한국어』의 경우는 ‘N이에요/예요(준비 1과)’를 초급 제일 전반부에 제시하고 동사 결합형(1A 2과/3과)과 형용사 결합형(1B 1과)을 순차적으로 기술하고 있다. 마지막으로 격식성을 나타내는 ‘N입니다’, ‘-ㅂ니다/습니다(2B 8과)’의 경우에는 명사와 동사 그리고 형용사형을 동일한 과에서 함께 설명하고 있다. 『서강 한국어』의 경우 현재 시제의 특징을 명시적으로 기술하기보다는 미래의 형식이 필요하지 않은 일상 대화에서 일반적으로 사용되는 형식이라고 그 내용을 설명하였는데(Adult speakers normally use this style in daily conversation where future formality is not necessary) 이것을 통해 관련된 내용들이 현재 시제로 해석될 수 있음을 보여 주고 있다.

앞서 살펴본 『서강 한국어』와 유사하게 『이화 한국어』 또한 비격식성(informality)과 격식성(formality) 그리고 경칭(honorific)을 나타내는 표현들로 관련 내용을 기술하고 있다. 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

[표 II-7] 『이화 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
현재	N이에요/예요	1급 5과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-아/요어요’ is an informal honorific ending.</li> <li>■ If you want to express gratitude or apologize to superior or senior, it is safe to use the more formal ending ‘-습니다/ㅂ니다’.</li> <li>■ For the ‘N이다’ structure, if the noun ends in a consonant ‘이에요’ is used, while ‘예요’ is used if it ends in a vowel.</li> <li>■ Besides declarative sentences, ‘-아요/어요’ can also be used for interrogative, imperative or propositive sentence.</li> </ul>
	A아요/어요		
	V아요/어요		
현재	N입니다	1급 1과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-입니다’ is a formal and honorific ending that is usually attached to a noun representing things, people, nationality, etc.</li> <li>■ It is equivalent to ‘to be’ verb in English and functions as a predicate of sentence.</li> <li>■ The interrogative form is ‘- 입니까?’</li> </ul>
	Aㅂ니다/습니다	1급 3과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-습니다’ is a formal and honorific ending.</li> <li>■ It is used when politely talking to another person who is usually older or higher in status compared to speaker in formal occasion.</li> <li>■ It is usually used when formality is needed, such as in company interviews, formal meeting, speech in formal situations or television news.</li> <li>■ The interrogative form is ‘- 습니까?’</li> </ul>
	Vㅂ니다/습니다		

『이화 한국어』는 격식적인 표현(1급 1과, 1급 3과)이 먼저 제시되고 그 후에 비격식적인 표현(1급 5과)을 제시하고 있다. 특히 격식적인 상황을 구체적으로 제시하여 그것의 사용 맥락을 설명하고자 하였다. 예를 들어 회사 인터뷰, 정식 회의, 공식석상에서의 발표, 텔레비전 뉴스 등과 격식성(formality)을 갖추하고자 할 때 주로 쓰인다고 설명하고 있다. 그러나 현재 시제에 대한 구체적인 기술은 나타나지 않고 있다. 이러한 특징들은 『연세 한국어』 교재에서도 알 수 있다.

[표 II-8] 『연세 한국어』 교재의 현재 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
현재	N이에요/예요	1급 5과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ This informal style final ending is used frequently in conversation with close friends.</li> <li>■ Depending on your intonation, this form can express declaratives, interrogatives, imperatives or suggestions.</li> </ul>
	A아요/어요		
	V아요/어요		
현재	N입니다	1급 1과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘이다’ is attached to the end of a noun to make the noun function like a verb. It is used to express the identity or state of a subject, or to designate an object.</li> <li>■ ‘입니다’ is used to politely explain it to the listener.</li> <li>■ ‘-습니다/ㅂ니다’ is used with a verb stem to explain and formally declare a certain action or state to a listener.</li> </ul>
	Aㅂ니다/습니다		
	Vㅂ니다/습니다		

『연세 한국어』 교재 역시 앞서 설명한 교재들과 동일한 맥락에서 비격식성과 공손성을 중심으로 현재 시제 표현들을 설명하고 있다. 다만 ‘-아요/어요’의 문법을 기술함에 있어 비격식성 외에 친밀한 친구와의 대화에서(in conversation with close friends) 사용이 가능함을 설명하고 있다는 점이 특이했다. 이는 친밀한 관계 속에서 사용 가능한 맥락적 상황을 유의미하게 제시한 것으로 볼 수 있다. 또 다른 교재들과 달리 ‘명사 결합형[N이에요/예요]’을 문법 항목에 개별적으로 제시하지 않고 예문이나 연습 문제의 문장에서 사용하고 있었다. 이러한 특징은 교사들을 대상으로 하는 문법 지침서의 체계와 동일하다. 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 현재 시제 기술 내용에서도 명사 결합형을 분리하여 제시하지 않고 있었다.

『서울대 한국어』 교재와 달리 다른 세 기관의 교재들에서는 현재 시제의 특징을 직접적으로 혹은 구체적으로 언급하지 않고 있었다. 『이화 한국어』 교재와 『연세 한국어』 교재에서는 직접적인 내용 기술이 명시적으로 나타나지 않고 있었고 『서강 한국어』 교재에서만 간접적으로 그 내용이 기술되고 있었다. 이들 세 교재는 현재 시제를 나타내는 직접적인 기술 내용보다는 격식성(official or formal style)과 비격식성(informal style)을 중심으로 공손성(polite style or to express respect to listener)과 함께 관련 문법의 특징들을 설명하는 경향을 보였다.

앞서 정리한 한국어 교재에 나타난 내용들은 크게 ‘격식성, 비격식성, 공손성(경칭), 친밀도, 현재 시제성’의 5가지 요소들로 기술되고 있음을 알 수 있다. 교재 분석 결과 학습자들이 가장 먼저 접하게 되는 현재 시제의 경우 크게 세 가지의 요소인 ‘격식성, 비격식성, 공손성(경칭)’을 중심으로 교재 내에서 기술되고 있었다. 이외에 친밀도를 직접적으로 언급한 교재는 『연세 한국어』가 유일했다. 또 구어 상황에서의 사용을 설명한 표현들도 기술상 나타났다.

반면에 교사들을 대상으로 하는 문법 지침서 『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서는 ‘격식성, 비격식성, 공손성(경칭)’을 직접적으로 드러내고 있다.

[표 II-9] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 현재 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	기술 내용
현재	N이에요/예요	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 말하는 사람의 생각이나 사실을 말할 때 쓴다.</li> <li>■ 상대방에게 물어볼 때 쓴다. 억양을 올리며 말한다. 듣는 사람에게 어떤 행동을 할 것을 명령·권유할 때 사용한다. 부사 ‘같이, 함께’와 자주 쓰인다.</li> <li>■ 듣는 사람에게 어떤 행동을 같이 할 것을 제안·요청할 때 사용한다.</li> <li>■ 공식적인 자리보다는 일상적인 만남에서 편하게 쓰거나 다소 친분이 있는 관계에서윗 사람에게 쓴다. 비슷한 또래나 지위이더라도 처음 만났거나 친하지 않아서 약간 높여야 하는 경우에 쓰기도 한다.</li> </ul>
	A아요/어요	
	V아요/어요	
현재	N입니다	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 일반적으로 회의나 연설, 발표, 보고 등 공식적인 자리에서나 처음 만난 사람이나 손님과 같이 예의를 갖추어야 할 대상에게 쓰여 말하는 사람이 듣는 사람에게 공손히 설명할 때 사용한다.</li> </ul>
	A입니다/습니다	
	V입니다/습니다	

『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서는 대화 시 사용하는 표현임을 기술 전반에 걸쳐 설명하고 있다. 『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서는 ‘-ㅂ니다/습니다’와 ‘-아요/어요’의 기술 내용 중 ‘-아요/어요’의 경우는 말하는 사람의 생각이나 사실을 말할 때 사용되거나 혹은 일상적인 만남에서 친분이 있는 관계에서 편하게 쓰인다는 점을 설명하고 있다. ‘-ㅂ니다/습니다’는 공식적인 자리나 처음 만난 사람에게 예의를 갖추어 공손히 설명할 때 사용한다고 제시하고 있다. 이는 말하기 상황에서 사용된다는 것을 주목한 것으로 이러한 내용은 학습자들을 위한 한국어 문법서에서도 찾을 수 있다.

『경희 한국어 문법 1』 38)에서는 이것을 보다 명시적으로 기술하고 있다. ‘-아요/어요’는 비공식적인 말하기에서 사용되며 ‘-ㅂ니다/습니다’는 공식적인 말하기에서 사용된다는 점을 주된 내용으로 제시하고 있다.

[표 II-10] 『경희 한국어 문법 1』의 현재 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
현재	N이에요/예요	초급 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 명사 뒤에 붙어 서술하는 기능을 한다.</li> <li>■ 주로 비공식적인 말하기에서 사용하며 억양에 따라 서술형 문장과 의문형 문장이 구분된다.</li> </ul>
	A아요/어요	초급 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 동사 어간에 붙어 서술하는 기능을 한다.</li> <li>■ 주로 비공식적인 말하기에서 사용한다.</li> </ul>
	V아요/어요		
현재	N입니다	초급 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 명사 뒤에 붙어 서술하는 기능을 한다. 서술형 문장을 만든다.</li> <li>■ 공식적인 말하기에서 사용한다.</li> <li>■ 의문문을 만들 때는 ‘N입니까?’를 사용한다.</li> </ul>
	Aㅂ니다/습니다	초급 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 동사 어간에 붙어 서술하는 기능을 한다.</li> <li>■ 공식적인 말하기에서 사용한다.</li> </ul>
	Vㅂ니다/습니다		

38) 『경희 한국어 문법』 교재는 언어 기능을 분리하여 관련 기능에 초점을 두어 학습할 수 있게 고안된 것으로 문법적 특징과 관련된 유사 문법 사항들을 범주화하여 학습자들에게 제시하고자 하였다. 따라서 문법 항목에 대한 의미와 사용 등을 제시하는 데 효과적인 것이라 생각된다. 또한 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 문법 지침서와 함께 학습자 대상의 문법 지침서로서의 대상으로 비교하기에 적합하다고 판단되어 선택하여 분석하였다.

이처럼 문법 설명 참고 교재의 경우 말하기 상황에서 사용됨을 명시적으로 설명하고 있다. 그러나 문제는 한국어 교재 내에서는 이것을 말하기와 관련된 내용만으로 기술하는 데에 사용하고 있지 않다는 것에 있다. 교수 학습 상황을 고려하여 ‘-합니다/습니다’와 ‘-아요/어요’는 초급 단계 초반부에 배열되는 문법 표현이다. 따라서 말하기 상황뿐만 아니라 문어 텍스트의 성격을 가진 상황에서도 사용이 나타난다. 이러한 학습 환경들로 인해 학습자들은 초급 단계를 거쳐 중급 단계에 이르러서까지 문어와 구어의 차이를 구별하지 못하고 ‘-합니다/습니다’와 ‘-아요/어요’를 혼합하여 쓰는 오류를 범하기도 한다. 아래 [표 II-11]에서 알 수 있듯이 구어 상황에 대해 간접적인 언급을 한 서울대 교재를 제외하고 많은 교재들에서 구어 상황에 대해 보다 명시적으로 관련 내용들을 기술하고 있다.

[표 II-11] ‘-합니다/습니다’와 ‘-아요/어요’의 현재 시제 기술 내용

	격식성	비격식성	공손성(경칭)	친밀도	구어 상황	현재 시제성
서울대	●	●	●	×	▲	●
서강대	●	●	●	×	●	▲
이화여대	●	●	●	×	●	×
연세대	●	●	●	●	●	×
외국인을 위한 한국어 문법	●	●	●	×	●	×
경희 한국어 문법	●	●	●	×	●	×

한국어 교재들과 문법 설명서들에서 현재 시제로 제시된 문법 표현들 ‘-합니다/습니다’와 ‘-아요/어요’가 초급 단계 전반부에 주로 제시되고 학습된다는 점을 고려한다면 이러한 점은 학습자들에게 완전한 형태와 의미·기능을 제공하기에는 충분하지 못하다. 따라서 2차적으로 다시금 학습자들에게 관련 내용들을 조정해서 입력해야 하는 과정이 필요하다. 다시 말해 격식성, 비격식성 그리고 친밀도 외의 말하기 상황에서 주로 사용된다는 학습 내용과 이것이 현재의 시제성을 드러내고 있음을 학습자들에게 명시적으로 인식시켜 줄 필요가 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 ‘-니다/습니다’와 ‘-아요/어요’의 내용 기술상의 문제 점은 관련 내용이 격식성/비격식성, 공손성을 중심으로 이루어지고 있어 학습자들이 현재 시제와 관련하여 그것을 인식하기 어려울 수 있다는 점을 지적하였다. 또 하나의 문제는 난이도를 고려하여 학습 초기 상황에서 이루어지고 있다는 점을 고려하여 이것이 구어 상황에서 주로 사용되는 것임을 위계화하고 재 설정하여 학습자들에게 관련 내용들의 중요성을 다시금 상기시켜 줄 필요가 있다는 점을 강조하였다.

‘현재 시제성’에 대한 기술들이 대부분의 교재에서 많이 부족하고 문법 설명 참고 교재의 경우는 이 부분에 대한 내용을 찾아볼 수 없었다. ‘-니다/습니다’와 ‘-아요/어요’의 현재 시제에 대한 한국어 교재의 기술 내용을 분석한 결과 학습자들이 ‘현재 시제’를 인식하고 그것을 지시하는 형태들을 학습 초기에 명료하게 교수할 수 있는 기술 내용의 요소들이 필요하다는 것을 알 수 있었다.

그렇다면 학교 문법과 문법서 등에서 대표적인 현재 시제 범주로 포함되어 있는 ‘Vㄴ/는다, A다’는 관련 내용들이 적절하게 기술되어 있는지를 살펴보고자 한다. 『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서는 ‘현재 시제성’에 대한 설명과 반말체에서의 사용을 포함하고 있다. 이 외에 텍스트 유형과 연계하여 사용 맥락을 고려한 내용까지 종합적으로 제시하고 있다. 이 경우 현재 시제뿐만 아니라 과거와 미래의 의미까지도 함께 설명하고 있다.

[표 II-12] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 ‘A다, Vㄴ/는다, N(이)다’ 기술 내용

시제	시제 표현	기술 내용
현재	N(이)다 <sup>39)</sup>	■ 주어가 지시하는 대상의 부류나 속성을 지정하는 뜻을 나타내며 문장의 서술어가 되게 한다.
	A다	■ 말할 때 아랫사람이나 친구와 같이 친한 사이에서 <u>현재의 행동이나 사실, 습관 등을 나타낸다.</u>
	Vㄴ/는다	■ 신문이나 일기 같은 글에서 <u>현재의 상태나 사실, 과거의 행위나 상태, 예정된 일이나 의지, 추측 등을 객관적으로 나타낸다.</u> 말할 때는 아랫사람이나 친한 사람에게만 쓰는 안 높임 표현이 되지만 글에서는 높임과 안 높임의 구분이 없어진다.

39) ‘N(이)다’는 ‘Vㄴ/는다, A다’와 달리 분리하여 설명되어 있지 않고 여러 활용형을 사용하여 종합적으로 제시하고 있었다. 이에 현재의 시제성이나 반말체에서의 사용에 초점을 두지 않고 그것의 역할만을 제시하고 있기에 ‘Vㄴ/는다, A다’를 중심으로 설명하고자 한다.

문법에 초점을 둔 기능 분리형 교재인 『경희 한국어 문법』은 반말체를 중심으로 ‘Vㄴ/는다, A다, N(이)다’를 설명하고 있었으며 현재 시제성에만 초점을 둔 것이 아니라 과거와 미래의 시제 형식도 함께 설명하고 있었다.

[표 II-13] 『경희 한국어 문법 2』의 ‘Vㄴ/는다, A다, N(이)다’ 기술 내용

시제	시제 표현	급	기술 내용
현재	N(이)다	초급 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 격식체 반말 ‘-(ㄴ/는)다’는 <u>책이나 신문과 같은 글을 쓸 때 주로 사용하는데</u> 말할 때와는 달리 높임과 낮춤의 구별이 없어진다.</li> <li>■ 격식체 반말 ‘-(ㄴ/는)다’는 동사의 어간에 붙어 <u>아랫사람이나 친한 친구에게 말할 때 사용하는데</u> 비격식체 반말보다 더 낮추는 의미가 있고 친근함이 덜하다.</li> <li>■ ‘(N)이다’는 말할 때 받침이 없는 명사와 만나면 ‘이’가 생략되지만 쓸 때는 생략되지 않는다.</li> </ul>
	A다		
	Vㄴ/는다		

『경희 한국어 문법』의 경우는 반말체를 문장 유형(평서형, 의문형, 감탄형, 청유형, 명령형)을 중심으로 설명하고 있다. 그중 직접적으로 관련된 부분만을 정리해 보면 첫 번째로 텍스트 유형을 중심으로 ‘책이나 신문과 같은 글을 쓸 때’ 사용되는 ‘Vㄴ/는다, A다, N(이)다’의 용법을 설명하고 있다. 이것은 앞서 설명한 『외국인을 위한 한국어 문법 2』와 유사한 점으로 볼 수 있다. 두 번째로 격식체의 반말의 형태로 아랫사람이나 친한 친구에게 사용될 수 있다는 점을 설명하고 있는데 이러한 기술은 한국어 교재들에서도 많이 나타난다.

한국어 교재에서 종결 어미로 제시된 ‘Vㄴ/는다’와 ‘A다’는 시제성을 중심으로 설명하는지 반말의 개념으로 설명하는지로 나누어 살펴볼 수 있다. 4개 기관의 교재를 분석한 결과 이러한 표현들이 현재를 의미한다는 설명에 초점을 두어 제시하기보다는 격식체의 반말로 사용됨을 문법 항목으로 설정하고 있는 교재들이 많았다. 현재를 의미한다는 설명을 한 교재는 거의 없었다. ‘Vㄴ/는다’와 ‘A다’ 형태 결합형의 경우 초급 후반부나 중급 초반부에 제시되는 경우가 많았는데 이때 명시적으로 현재 시제에 대한 부분을 기술하지 않고 있었다. 앞서 두 개의 문법 설명 교재와 동일한 범주로 반말체 혹은 텍스트 유형에서의 사용을 중심으로 관련 내용들을 설명하고 있었다. 이를 통해 한국어 교재

내에서 현재형에 대한 설명이 추가적으로 필요함을 알 수 있다. 구체적으로 그 내용을 제시하면 다음과 같다.

[표 II-14] 한국어 교재의 ‘Vㄴ/는다, A다, N(이)다’ 기술 내용

시제	기관	시제 표현	급	기술 내용
현재	서울대 한국어	N(이)다	2급	■ 신문이나 일기 같은 글에서 사건이나 사실을 서술할 때 사용한다.
		A다	18과	
		Vㄴ/는다		
현재	서강 한국어	N(이)다	3A 5과	■ It is often used to express an exclamation. ■ ‘-다’ is a kind of plain speech style. Thus it is often used when talking to a friend or oneself(monolog). ■ ‘-다’ is also used in journal, novels or newspaper articles. ■ When expressing an exclamation about something which is presumed, a combined form with ‘-겠-’ is used, such as ‘-겠다’ or ‘-았/었겠다’.
		A다		
		Vㄴ/는다		
현재	이화 한국어	N(이)다	2급 15과	■ In 낮춤말, the lowest level of speech, the declarative endings -습니다, -아/어요 become -아/어 or -ㄴ/는다, the interrogative endings -습니까?, -아/어요? become -니?, the pro positive endings -(으)버시다, -아/어요 become -자, and the imperative endings -(으)십시오, -(으)세요 become -아/어라.
		A다		
		Vㄴ/는다		
현재	연세 한국어	N(이)다	-	-
		A다	2급 4과	■ The intimate style of formal honorific final-ending in declarative sentence ‘-습니다/버니다’ is ‘Vㄴ/는다, A다’. ■ The intimate style of the final-ending in an interrogative sentence ‘-습니까?/버니까?’ is ‘-니?’ ■ The intimate style of the imperative final-ending ‘-(으)십시오’ is -아라/어라. ■ The intimate style of formal speech can be made to a person of a same or lower status. However it can not be used to an older person. ■ On the other hand the intimate style form can widely be used in journals.
		Vㄴ/는다		



네 기관의 교재 중 신문, 일기, 소설 등과 같은 텍스트 유형과 연계하여 시제의 사용을 설명한 교재는 총 세 기관으로 『서울대 한국어』, 『서강 한국어』, 『연세 한국어』였다. 이 중 서울대 교재의 경우 현재 시제와의 결합뿐만이 아니라 과거 표현과 미래 표현의 결합까지 모두 설명하고 있다. 반말체 내에서 ‘Vㄴ/는다, A다’를 설명한 교재는 『서강 한국어』, 『이화 한국어』, 『연세 한국어』 세 기관의 교재였다. 『서울대 한국어』 교재는 반말체를 기반으로 문법 제시를 하고 있지 않았다. 『서강 한국어』의 경우 친구와의 대화나 혼잣말에서 사용되는 것을 설명하고는 있으나 감탄을 표현하는 용법에 초점을 맞추어 설명하고 있다. 따라서 감탄법에 초점이 맞추어져 있어 다른 교재와 다르게 ‘Vㄴ/는다, A다’형 외에 ‘-겠-’과의 결합형도 함께 제시하고 있었다. 『이화 한국어』 교재는 간단하게 관련 내용을 제시하고 있다. 낮춤말에서는 ‘-ㅂ니다/습니다’, ‘-아요/어요’형이 ‘-아/어’나 ‘-ㄴ/는다’로 바뀐다는 형태적 설명 정도로만 관련 내용들을 기술하고 있다.

문장 유형을 중심으로 설명하는 것은 『연세 한국어』 교재에서도 볼 수 있다. 평서형 문장에서 격식적이고 경칭을 나타내는 ‘-ㅂ니다/습니다’가 ‘Vㄴ/는다, A다’로 변화됨을 설명하고 있다. 같은 지위를 가진 사람이나 지위가 낮은 사람에게만 사용할 수 있고 자신보다 지위가 높거나 나이가 많은 사람에게는 사용할 수 없음을 설명하고 있다. 이것은 낮춤말의 특징을 나타내는 것이다. 그 외에 의문형과 명령형에 대한 설명도 함께 제시하고 있다.

이처럼 교재 내에서 현재 시제성을 설명하는 구체적인 내용을 발견하는 것은 쉽지 않았다. 이것은 ‘-는-’의 제시를 한국어 교재에서 분리하여 하고 있지 않기 때문에 그것의 현재 시제성이 드러나지 않고 있는 것으로 생각된다. 이것은 국립국어원의 『표준국어대사전』의 설명을 보면 더욱 분명해진다.

-다07 「어미」

「1」 (‘이다’의 어간, 형용사 어간 또는 어미 ‘-으시-’, ‘-았-’, ‘-겠-’ 뒤에 붙어) 해라할 자리에 쓰여, 어떤 사건이나 사실, 상태를 서술하는 뜻을 나타내는 종결 어미.

「2」 (주로 동사 어간이나 어미 ‘-으시-’ 뒤에 붙어) 간접적으로 청자나 독자를 상정한 상황인 일기문이나 신문 기사의 제목 따위에서 과거의 동작을 간략하게 진술하는 데 쓰는 종결 어미.

「3」 (어간 또는 어미 ‘-으시-’ 뒤에 붙어) ‘이다’나 용언의 활용형 중에서 기본형을 나타내는 종결 어미.

『표준국어대사전』에서 어미 ‘-다’는 크게 세 가지의 의미로 설명되고 있다. 첫째는 반말체에서 어떤 사건이나 사실, 상태를 서술하는 뜻을 나타내는 어미, 둘째는 간접적으로 청자나 독자를 상정한 상황인 일기문이나 신문 기사의 제목에서 과거의 동작을 간략하게 서술하는 데 사용하는 종결 어미, 마지막으로 기본형을 나타내는 종결 어미로 이해될 수 있다. 이를 통해 국어사전에서는 어미 ‘-다’는 현재성을 포함하여 설명하고 있지 않다는 것을 알 수 있다. 반면에 어미 ‘-는다’의 경우 보다 명시적으로 현재의 시제성이 드러나 있다.

-는다01 「어미」

(‘ㄷ’을 제외한 받침 있는 동사 어간 뒤에 붙어) 해라할 자리에 쓰여, 현재 사건이나 사실을 서술하는 뜻을 나타내는 종결 어미.

-는다02 「어미」

(‘ㄷ’을 제외한 받침 있는 동사 어간 또는 어미 ‘-으시-’ 뒤에 붙어) (다른 어미 앞에 붙어) 이야기하는 시점에서 볼 때 사건이나 행위가 현재 일어남을 나타내는 어미. 종결 어미 ‘-다’, ‘-다고’, ‘-다나’ 따위와 결합하여 확대된 종결 어미 ‘-는다’, ‘-는다고’, ‘-는다나’ 따위를 만들기도 하고, 종결 어미 ‘-구나’, ‘-구먼’, ‘-군’ 따위와 결합하여 확대된 종결 어미 ‘-는구나’, ‘-는구먼’, ‘-는군’ 따위를 만들기도 한다.

『표준국어대사전』에서 어미 ‘-는다’는 반말체에서 현재 사건이나 사실을 서술하는 뜻을 가진다는 것을 설명하고 있는데 이것은 어미 ‘-는다’의 영향으로 볼 수 있다. 어미 ‘-는다’의 경우 어떤 사건이나 행위가 일어나는 시점이 현재일 경우에 사용된다고 명시적으로 현재의 시제성을 포함하여 기술되어 있다. 그러나 한국어 교재에서 이러한 특징들이 명확하게 드러나 있지 않다. 특히 동사는 ‘-는다’로, 형용사는 ‘-는다’가 결합되는 것으로 제시하고 있으면서도 현재 시제적 특징은 어떤 교재에서도 나타나지 않았다. 이러한 문제점은 현재 시제가 무표적 ‘∅’ 또는 ‘-는다’의 형태로 실현된다는 점을 교재 내에서 충분히 설명하여 제시하지 않고 있기 때문으로 볼 수 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이 현재 시제에 대한 교재의 설명은 크게 두 가지로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째는 초급 단계에서 이루어지는 현재 시제에 대한 명시적으로 설명과 제시가 부족하다는 점이다. 이는 학습자들이 제일 먼저 접하게 되는 시제에 대한 교육 내용이 충분하지 않음을 의미한다. 둘째는 제시된 현재 시제의 내용 역시 체계적으로 설명되지 않고 있다는 점이다. 종결 어미로 실현되는 현재 시제는 크게 두 가지로 실현된다. 하나는 해라체의 직설설명법과 해라·

하게·하오체의 직설감탄법으로 설명될 수 있다(고영근, 2007:236-240). 이러한 내용들이 체계적으로 제시되어 있지 않고 있기에 학습자들이 현재 시제를 이해하고 사용하는 것에 어려움을 겪을 것으로 예상된다.

## 2) 과거 시제성의 시간적 지시 기능 중심의 불균형성 문제

과거 시제 표현은 크게 급을 중심으로 초급과 중급에 해당되는 시제 표현과 구어 상황에서 빈번하게 사용되는 시제 표현 이렇게 두 가지의 관점에서 살펴볼 수 있다. 먼저 급을 기준으로 하면 초급에서는 ‘-았/었-’이 중급에서의 ‘-았었/였었-’과 ‘-더라고요, -더구나/더군(요), -던데(요)’로 분류할 수 있다. 이 중대화 상황에 대표적인 형태로 사용되는 표현들은 ‘-더라고요, -더구나/더군(요), -던데(요)’를 들 수 있다. 정리하면 다음과 같다.

[표 II-15] 급별 과거 시제 표현 목록

급	시제 표현[초급]		
과거	N이었어요/였어요	N이었습시다/였습시다	N이었다/였다
	A았어요/였어요	A았/였습시다	A였/였다
	V았어요/였어요	V았/였습시다	V았/였다

급	시제 표현[중급]	시제 표현[중급]		
과거	N이었었/였었-	A/V더구나	A/V더라	A/V던데
	A았었/였었-	A/V더군	A/V더라고	A/V던데(요)
	V았었/였었-	A/V더군(요)	A/V더라고(요)	

과거 시제의 경우 구어체 성격이 강한 ‘-더라고요, -더구나/더군(요), -던데(요)’를 제외하고 초급과 중급으로 분리하여 초급의 과거 시제 ‘-았/었-’과 중급의 과거 시제 표현 ‘-았었/였었-’을 구체적으로 검토해 보고자 한다. 과거 시제 표현 역시 현재 시제와 동일하게 종결 어미 형태를 달리하여 비격식체 종결 어미, 격식체 종결 어미 그리고 반말체 종결 어미로 실현된다. 학습 단계를 고려하여 급을 중심으로 문법 설명 참고서와 한국어 교재에서 관련 내용들을 형태적인 면에서 어떻게 제시하고 있는지를 분석해 보고자 한다.

초급 단계에서 제시되는 ‘-았/었-’을 먼저 문법 설명 참고서를 대상으로 살펴 보면 관련 내용들을 분리하여 제시하지 않고 일부를 통합하거나 전체적으로 형태를 분리하지 않고 통합적으로 기술하는 방식을 취하고 있음을 알 수 있다.

『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서는 비격식체 종결 어미, 격식체 종결 어미 그리고 반말체 종결 어미 등을 분리하지 않고 예문 등을 통해 제시하고 있으며 행위나 상태 등이 과거에 일어난 상황임을 나타낼 때 주로 사용된다고 설명하고 있다. 예를 들어 “어제 민수는 아르바이트를 했어요.”라는 문장의 경우 아르바이트를 한 행위가 발화시에서 볼 때 이미 지나간 시간들을 지시하는 상황임을 알 수 있다. 이것은 아래의 첫 번째 용법으로 볼 수 있다.

[표 II-16] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 ‘-았/었-’ 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	기술 내용
과거	N이었어요/였어요	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 말하는 시점에서 볼 때 문장이 나타내는 상황이나 사건이 이미 일어났음을 나타낸다.</li> <li>■ 말하는 시점에서 볼 때 문장이 표현하는 상황이나 사건이 이미 과거에 일어났지만 그 결과는 현재까지 계속되거나 혹은 현재에도 영향을 미치는 경우임을 나타낸다.</li> <li>■ 말하는 시점에서 볼 때 문장이 표현하는 상황이 이미 일어난 것이 아니라 앞으로 일어날 일이지만 그 상황에 대해 말하는 사람이 확신을 가지고 있음을 나타낸다.</li> </ul>
	A았어요/였어요	
	V았어요/였어요	
	N이었습니다/였습니다	
	A았/였습니다	
	V았/였습니다	
	N이었다/였다	
	A었/였다	
	V었/였다	

첫 번째 용법은 이미 지나간 일을 지시하는 것이다. 이때 이미 지나간 시간이라는 것은 어떤 한 순간이 지나갔음을 의미할 수도 있고 두 번째 제시된 설명처럼 어떤 기간이 지속되고 있음을 의미할 수 있다. 이것은 말하는 시점에서 이미 과거에 일어난 사건이나 상황을 표현하는 문장의 결과가 현재까지 지속되거나 현재에 영향을 미친다는 의미이다. 예를 들어 “친구가 회사에 취직했어.”라는 문장은 말하는 시점에서 친구가 회사에 취직한 사건의 결과가 지금까지 계속되고 있고 영향을 주고 있다는 것을 나타내는 것이다.

이에 대해 이재성(2001)은 과거 시제의 문법 의미를 나타내는 역할을 하는 ‘-았/었-’이 있고 완료라는 상의 문법적 의미를 지닌 ‘-았/었-’이 있음을 설명하였다. 이 둘 모두 지금 끝이 난 시점을 이야기하는 것으로 모두 과거 시제를 사용하여 나타낸다.

이 외에 미래 상황에 쓰이는 ‘-았/었-’이 있다. 위에서 설명한 세 번째 용법인데 이 용법은 시간의 개념으로 접근해서 과거 시제성을 관찰하여 이해되는 의미와는 다르게 ‘강조’의 의미를 지닌다. 대체로 이것은 미래 상황과 관련이 되어 있다. 이것은 미래에 그러한 상황이 완전히 완료된다는 뜻을 강조하거나 그것이 쉽게 일어나지 않음을 강조하는 것으로 볼 수 있다. 이것은 화자의 의식적인 표현 행위가 미래의 확정성을 기반으로 일어나는 것이라 할 수 있다. “예를 들어 내일 날씨가 더워서 운동을 다 **했다**.”라는 문장과 “너 이제 **죽었다**.”라는 문장은 미래에 확실히 일어날 것 같은 상황에 대한 화자의 확신을 표현하는 것으로 내일 날씨가 더워서 운동을 할 수 없을 것 같다는 인식과 어떤 상황으로 인해 야단을 맞을 일이 일어날 것임을 보여 주고 있다. 이것은 한국어 교재 내에서 목표 문법으로 제시되어 필수적으로 교육하는 용법은 아니다. 그러나 문법 설명 참고 자료의 성격을 지니고 있는 『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서는 특수한 용법까지도 포괄적으로 기술되고 있었다.

학습자들을 대상으로 하는 『경희 한국어 문법 2』 교재에서는 초급 단계에서 제시된 시제 표현이라는 점 때문에 앞서 제시한 세 번째 용법은 기술하지 않고 있다.

[표 II-17] 『경희 한국어 문법 2』의 ‘-았/었-’ 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현		기술 내용
과거	N이었어요/였어요	초급 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>동사 어간에 붙어 문장에서 <u>과거 시제를 나타내는 기능을 한다.</u></li> <li><u>어떤 상황이나 사건을 경험했거나 완료되었음을 말할 때 사용한다.</u></li> </ul>
	A았어요/였어요		
	V았어요/였어요		
	N이었습시다/였습시다		
	A았/었습니다		
	V았/었습니다		
과거	N이었다/였다	초급2	현재 시제 ‘N(이)다, A다, Vㄴ다/는다’의 기술 내용에 포함
	A었/었다		
	V았/었다		

『경희 한국어 문법 2』는 형태적인 면에서는 비격식체 종결 어미와 격식체 종결 어미 각각을 구분하여 제시하기보다는 과거 시제의 기능을 중심으로 관련 내용을 기술하며 이 두 가지의 유형을 예문으로만 제시하고 있었다. 또한 반말체 종결 어미의 경우는 과거의 시제성을 가시적으로 드러내지 않고 예문으로

제시하고 있었다. 관련 내용은 ‘현재 시제’에서 기술한 것과 동일하다. 앞서 이에 대해서는 기술한 바 있는데 반말체에서 사용되고 있는 ‘N(이)다, A다, Vㄴ/는다’를 설명하면서 과거 시제의 형태를 포함한 예문 제시로 관련된 내용들을 기술하고 있었다.

이처럼 ‘-았/었-’의 형태는 비격식체, 격식체, 반말체를 구분하여 명확하게 제시하기보다는 과거 시제의 기능을 중심으로 예문을 통해서 관련 내용들을 통합하여 제시하는 경향이 있는 것으로 보인다. 특히 반말체 종결 어미의 경우 그것을 개별적으로 구분하기보다는 과거·현재·미래가 모두 사용될 수 있음을 예문을 통해 제시하고 있었다. 문법 참고 설명서의 특성상 형태적인 변화의 경우 하위 영역에서 다룰 수 있기에 기능을 중심으로 관련된 내용들이 제시되고 기술되고 있음을 알 수 있다. 다만 대체로 초급 단계에서 제시되는 ‘-았/었-’의 특징을 고려하여 발화시를 포함하지 않은 상태에서 이미 일어난 상황이나 사태를 드러내는 용법을 중심으로 설명하고 있으며 발화시에 앞서 일어난 상황을 포함하여 완료된 상황이 지속되는 것을 따로 구분하여 제시하고 있지 않고 있다. 또한 미래의 어떤 상황이나 사태를 화자의 인식을 중심으로 강조하는 용법은 참고 설명 교재에만 기술되어 있었다.

과거 표현 중 중급 단계에서 학습될 수 있는 ‘-았었/였었-’은 과거 시제성과 그 의미가 명시적으로 설명되어 있었다. ‘과거’라는 명시적인 시간적 개념을 중심으로 일어난 사건이나 상황이 지속되지 않음을 나타낸다고 기술하고 있다.

[표 II-18] 문법 설명서와 문법 교재의 ‘-았었/였었-’ 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	『외국인을 위한 한국어 문법 2』 기술 내용	
과거	A/V았었/였었-	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 어떤 상황이 과거에 있었지만 그 후에 상황이 계속되지 않고 다른 상황이 있음을 나타낸다.</li> <li>■ 현재와 이어지지 않는 과거의 시간을 표현한다는 점에서 ‘-았더-’와 의미가 유사하다고 할 수 있으나 완전히 일치하는 것은 아니다.</li> </ul>	

시제	시제 표현	『경희 한국어 문법 2』 기술 내용	
과거	A/V았었/였었-	중급 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 동사에 붙어 과거에 완료되어 현재는 그 동작이나 상태가 지속되지 않는 일을 나타낼 때 사용한다.</li> </ul>

위에서 살펴본 바와 같이 둘 모두 ‘-았었/었었-’은 ‘-았/었-’과의 비교를 통해 용법을 설명하고 있다. ‘-았/었-’이 사건이나 행동이 과거에 일어났음을 나타내거나 그 사건이나 행위가 완료되어 그 상태가 유지됨을 나타내는 의미로 사용되는 데 반해 ‘-았었/었었-’은 현재와 이어지지 않는 과거의 사건을 표현한다는 점에서 다르다는 것을 기술하고 있다.

앞서 살펴본 바와 같이 문법 설명서와 문법 교재의 경우 다양한 용법 설명을 비교적 자세히 하고 있음을 알 수 있었다. 문법 교재의 경우 학습 난이도를 고려하여 문법 설명서보다는 간략하게 혹은 선별적으로 기술되어 있기는 하였으나 관련 내용들을 비교적 상세히 그리고 체계적으로 제시하고자 하였다. 그러나 한국어교재의 경우 위에서 언급한 내용들을 모두 다 학습 대상으로 삼아 제시하고 있지 않았다.

한국어 교재에서는 목표 문법이 되는 문법 항목에 대해 비교적 명시적으로 구분하기에 과거 시제 표현은 현재 시제에 비해 비교적 명시적으로 관련 내용들이 교재에 제시되어 있었다. 과거 시제 표현 목록이 교재에 따라 상이하기는 하나 과거의 시제성을 나타내는 특징들이 분명하게 기술되어 있었다.

그러나 교재들에 따라 선택된 시제 표현의 항목과 제시 방법들도 달랐다. 형태적인 측면에서 각 항목을 구분하여 설명하는 교재도 있었고 따로 분리하여 기술하지 않고 연습책이나 예문 등에 포함하여 제시하는 교재도 있었다. 먼저 『서울대 한국어』 교재의 목록을 살펴보면 다음과 같다.

[표 II-19] 『서울대 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
과거	N이었어요/였어요	1급 5과	■ 과거의 상태나 속성을 묻고 답할 때 사용한다.
	V았/었	1급 5과	■ 과거에 일어난 일을 나타낼 때 사용한다.
	A았어요/였어요	1급 6과	■ 과거의 상태를 나타낼 때 사용한다.
과거	A/V았었/었었-	4급 17과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 과거의 어떤 일이 현재에는 더 이상 일어나지 않음을 강조하여 표현할 때 사용한다.</li> <li>■ ‘-았/었-’은 어떤 사건이나 행동이 과거에 일어났다는 사실을 나타내거나 그 상태나 결과가 유지되고 있을 때 사용한다.</li> </ul>

『서울대 한국어』 교재는 비격식체 종결 어미의 과거 시제를 초급 전반부에 제시하고 있다. 명사 결합형[N이었어요/였어요]은 ‘과거의 상태나 속성을 묻고 답할 때 사용하는 것’으로 동사 결합형[V았어요/였어요]은 ‘과거에 일어난 일

을 나타낼 때 사용’하는 것으로, 마지막으로 형용사 결합형[A았어요/었어요]은 ‘과거의 상태를 나타내는 것’에 초점을 두어 설명하고 있다. 격식체 종결 어미와 반말체의 과거 시제형은 따로 문법 설명을 기술하고 있지는 않았으나 1급 7과와 2급 18과의 연습책에 관련 내용을 포함하고 있었다. ‘-았었/였었-’은 ‘-았/였-’과 비교하며 지속되지 않은 상황이나 사건을 강조함을 설명하였다.

반면에 『연세 한국어』 교재의 경우 ‘-았/였-’의 형태는 비격식체 종결 어미와 격식체 종결 어미의 과제 시제 표현이 동일한 과에서 통합적으로 제시되어 있었다.

[표 II-20] 『연세 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
과거	N이었어요/었어요	1급 5과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ This suffix is used with a verb stem to <u>indicate past tense</u>.</li> </ul>
	V았어요/었어요		
	A았어요/었어요		
	N이었습시다/였습시다		
	A았/였습시다		
	V았/였습시다		
과거	A/V았었/였었-	3급 2과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ This expression is used when <u>something happened in the past, but the situation has changed afterwards</u>.</li> </ul>

‘-았/였-’의 형태는 비격식체 종결 어미와 격식체 종결 어미의 과제 시제 표현이 동일한 과에서 통합적으로 제시되어 있었다. 다만 ‘-았/였다’의 경우는 독립적으로 기술되지 않고 타 교재와 유사하게 ‘-ㄴ/는다’의 내용에서 과거 시제와의 결합으로 2급 4과에 제시되어 있었다. ‘-았었/였었-’은 ‘과거에 일어나는 사건이나 상황을 기준으로 하여 후에 그것이 변화됨’을 나타내는 용법으로 사용됨을 알려 주었다.

『이화 한국어』 교재는 ‘-았/였-’의 계열은 학습자들이 초급 전반부에서 습득할 수 있도록 기술되어 있었다. 격식체와 비격식체를 다른 과에서 따로 구분하지 않고 통합적으로 설명하였으며 ‘-았/였다’의 경우 2급 후반부(2급 15과)에서 반말체를 교수할 때 ‘-ㄴ/는다’가 과거 시제를 사용할 때 어떻게 쓰이는지를 예문을 통해 나타내고 있다. 의미면에서는 어떤 사건이나 상황이 이미 일어났거나 완료되었음을 나타낼 때 쓰는 어미임을 명시적으로 기술하고 있다.



‘-았었/었었-’은 『서울대 한국어』 교재와 동일하게 ‘-았/었-’과의 비교를 통해 관련된 내용을 기술하고 있다. ‘-았었/었었-’이 과거에 일어난 어떠한 사건이나 상황이 지속되지 않는 데 반해 ‘-았/었-’은 ‘과거에 일어나는 사건이나 상황을 기준으로 하여 후에 그것이 변화됨’을 나타내는 용법으로 사용된다는 것을 설명하고 있다.

[표 II-21] 『이화 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
과거	N이었어요/였어요	1급 6과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-았/었-’ is a past tense prefinal ending indicating that an action or situation has <u>already happened or ended</u>.</li> <li>■ It indicates a past situation or incident.</li> </ul>
	V았/었-		
	A았어요/였어요		
	N이었습시다/였습시다		
	A았/었습시다		
	V았/었습시다		
과거	A/V았었/었었-	2급 15과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-았었/었었-’ is used when a <u>certain situation in the past did not continue afterwards and another situation has finished</u>.</li> <li>■ ‘-았/었-’ is used when something occurred in the past but its consequence still remains or continues to influence the present.</li> </ul>

다음은 『서강 한국어』 교재이다. 『서강 한국어』는 격식체와 비격식체의 시제 표현에서 명사형 결합은 제시되어 있지 않았다. 비격식체의 경우 동사의 과거 시제 결합만이 제시되어 있었으며 형용사가 학습 내용으로 교수되는 1B의 1과에서는 형용사의 현재형을 중심으로 내용이 구성되어 있었다. 격식체 종결어미의 시제 표현에서는 ‘-습시다/습시다’의 현재 시제 설명 후에 과거 시제에 대한 설명이 수록된 예문에서 동사와 형용사의 시제와 함께 표현되어 있었다. 또한 반말체 ‘-니/는다’의 경우는 감탄이나 놀람을 나타내는 기능을 중심으로 설명하고 있는데 과거 시제에 대해서는 앞선 교재들과 동일하게 분리하여 언급하고 있지는 않고 있었으며 타 교재들에 제시되어 있는 ‘-았었/었었-’은 교재 내에서 설명하고 있지 않았다.

[표 II-22] 『서강 한국어』 교재의 과거 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
과거	N이었어요/였어요	-	-
	V았어요/였어요	1A 4과	■ ‘-았/였어요’ is used to construct the past tense. It can indicate an action as well as a state in the past.
	A았어요/였어요	-	-
과거	N이었습시다/였습시다	-	-
	A았/였습시다	2B 8과	■ ‘-았/였습시다’ or ‘-았/였습니까’ is used to speak about the past.
	V았/였습시다		

지금까지 살펴본 바와 같이 과거 시제에 대한 교재의 설명은 크게 두 가지로 정리할 수 있다. 첫째는 과거 시제는 현재 시제에 비해 시제성이 비교적 명시적으로 드러나 있다는 점이다. 이러한 정보 제공은 학습자들이 과거 시제를 인식하는 것에 유용할 것으로 보인다. 둘째는 ‘-았/였-’의 과거 시제 표현 방식은 그것이 실현되는 종결 어미의 종류에 따라 분리되어 제시되기보다는 비격식체 혹은 격식체를 중심으로 나타나는 경향이 두드러졌다. 또한 ‘-ㄴ/는다’의 과거 시제 경우는 대부분의 교재에서 독립적으로 다루지 않고 있는데 이는 이미 기학습된 현재형 시제의 과거 시제 적용을 학습 단계가 지나면서 자연스럽게 수행할 수 있을 것이라 생각했기 때문으로 볼 수 있다.

이처럼 과거 시제의 경우는 현재 시제에 대해 시간성에 대한 부분은 명료하게 제시되어 있음을 알 수 있었다. 그러나 과거 시제가 지닌 또 다른 시제 사용에 대한 시간 외 기능에 대한 정보는 충분하게 제시되어 있지 않았다. 따라서 학습자들이 시간 외 기능에 대한 시제 쓰임을 이해하고 사용하는 것에 어려움을 겪을 것으로 예상된다.

### 3) 미래 시제성의 복잡성 문제

현재 시제·과거 시제와 달리 대체적으로 교재 내에서 미래 시제 표현은 ‘-(으)르 것, -겠-’과 같이 일치된 문형으로 실현되고 있었다. 그러나 문제는 그것의 적용 내용이 다르다는 것에 있었는데 가장 두드러지게 나타나는 점은 ‘미

래 시간성'을 명시적으로 드러내는 교재도 있고 그렇지 않은 교재들도 있다는 것이었다. 이는 교재 내에서 미래 시제로 정의하고 그것을 기술하느냐 시제의 관점이 아닌 양태로 관련 표현들을 정의하느냐에 따라 지시하는 의미가 다르다는 것을 뜻한다.

이러한 문제점은 김호정(2006 7:52)에서도 지적한 바 있다. 김호정(2006 7:52)은 교재마다 어떤 교재는 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 것’을 모두 미래로 보고 어떤 교재는 ‘-(으)르 것’만을 미래 시제로 본다는 것에 주목하였다. 미래 시제의 구체적인 용법이 단순 미래 시제의 시간성뿐만 아니라 추측, 의도, 계획, 가정 등과도 같이 사용되고 있기 때문에 기술의 함의점을 찾는 것이 어렵다고 보았다.

기본적으로 미래 시제의 기능을 수행하더라도 주어의 인칭이나 결합형이 형용사일 경우에는 추측의 용법으로 사용될 수 있기에 미래 시제의 관점에서 이 모든 현상들을 설명하기는 쉽지 않다. 이 때문에 미래 시제를 설정하지 않고 ‘과거:비과거’의 관점에서 보고자 하는 논의들은 시제의 의미가 아닌 미래 시제의 기능과 그 역할에 주목한다. 미래의 기능을 수행하기에는 부족한 내용들이 있다는 입장을 취하는 관점에서는 미래 시제의 특징을 규정하고 이것을 교재 내에서 교육 내용으로 실현시킨다는 것은 쉽지 않은 일이기 때문이다.

이러한 문제의식을 바탕으로 문법 설명 참고 교재와 한국어 교재의 내용들을 분석해 보고자 한다. 먼저 ‘-(으)르 것’과 ‘-겠-’이 각각의 교재에서 어떻게 기술되어 있는지 분석하여 미래 시제 기능과 그 외의 기능들을 구체적으로 살펴보고자 한다. 가장 다양한 용법들을 포괄적으로 포함하고 있는 『외국인을 위한 한국어 문법 2』를 보자.

[표 II-23] 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 미래 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	기술 내용
미래	V(으)르 거예요 V(으)르 것입니다 V(으)르 겁니다	■ 앞으로 어떤 행위를 하겠다는 강한 의지나 의사, 주관적 소신 등을 나타낸다.
	A/V(으)르 거예요	■ 어떤 상황이나 사실에 대한 전망이나 추측을 나타낸다. ■ 어떤 객관적이고도 일반적인 사례에 근거하며 추측을 할 때 쓰인다.

미래	V겠-	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 말하는 사람이 무엇을 한다거나 할 것이라는 의도나 의지를 나타낸다.</li> <li>■ 아직 하지 않은 일에 대한 의지를 밝히는 의미이므로 일반적으로 미래의 의미를 갖는 표현과 함께 나타낸다.</li> <li>■ 가능성이나 능력을 나타낸다.</li> <li>■ 일부 동사에 붙어 그러한 상황이나 상태에 이를 것 같다는 말 하는 사람의 생각을 부드럽게 또는 우회적으로 말할 때 쓴다.</li> </ul>
	A/V겠-	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 말하는 당시의 상황이나 상태를 보고 추측하거나 추정하여 말할 때 쓴다.</li> <li>■ 곧 어떤 일이 일어날 것임을 나타낸다.</li> <li>■ 아직 하지 않은 일에 대한 추측을 밝히는 의미이므로 일반적으로 미래의 의미를 갖는 표현과 함께 나타낸다.</li> <li>■ 상대방의 상태를 보거나 이야기를 듣고 말하는 사람이 자신의 평가를 조심스럽게 이야기할 때 또는 자신의 생각이나 의견을 조심스럽게 이야기할 때 쓴다.</li> </ul>

‘-(으)ㄴ 것’은 동사 결합형과 형용사·동사 결합형에 따라 의미가 상이하다. 동사 결합형의 경우 ‘앞으로 어떤 행위를 하겠다는 강한 의지’를 표현하는 데 주로 사용된다. 예를 들어 “나는 꼭 이 대학교에 합격할 것이다.”라는 문장의 경우는 화자의 강한 의지가 드러나 있다. 이 경우 자신의 의견을 피력할 때 사용된다는 것을 알 수 있다. 반면에 형용사와 동사 결합이 모두 가능한 경우에는 조금 더 다양하게 사용될 수 있다. 이 경우 어떤 사실에 대한 추측이나 짐작 등을 나타내기도 한다. “이번 일은 잘될 거예요.”라는 문장이라든지 “오후에 비가 올 거야.”와 같은 문장들은 추측이나 짐작을 표현한다. 그러나 한국어 교재에서 “주말에 친구를 만날 거예요.”와 같은 단순 미래 시제로 분류되는 내용에 대한 명확한 기술은 제시되어 있지 않다.

‘-겠-’에 대해서도 ‘-(으)ㄴ 것’과 마찬가지로 동사와 형용사 결합 여부에 따라 기술된 내용이 다를 수 있다. 동사와 결합하는 경우 “선물 준비는 제가 하겠습니다.”나 “이번 여름에는 꼭 졸업하겠습니다.”와 같이 화자의 의도나 의지를 나타낼 때 사용된다. 보통은 아직 일어나지 않은 일이나 하지 않은 일에 대해서 이야기하는 것이므로 “내일까지 제출하겠습니다.”와 같이 일반적으로 미래의 의미를 갖는 표현들과 함께 쓰이기도 하는데 그렇다고 이것을 단순 미래 시제로 볼 수 있을지에 대해서는 논의가 필요하다. 의도나 의지가 강하게 반영이 되어 제출 시기가 ‘내일’인 것인데 이것을 미래 시제로 볼 수 있

을지는 여전히 논란의 여지가 있다. 이러한 이유로 학습자들에게 ‘-겠-’을 미래 시제의 범주와 관련지어 교수할 때 어떠한 이점이 있을지 미래 시제의 범주가 아닌 것으로 묶는다면 어떠한 점이 문제가 되는지에 대해서는 심도 있게 생각해 볼 필요가 있다. 이 외에도 “그 정도는 나도 하겠다.”나 “아직 잘 모르겠습니다.”와 같이 가능성이나 능력을 나타내거나 말하는 사람의 생각을 부드럽게 돌려 말할 때 쓰이기도 한다.

형용사·동사와 함께 결합하는 ‘-겠-’은 추측할 수 있는 단서를 통해 상황이나 상태를 추측하거나 짐작하여 이야기할 때 사용된다. 예를 들어 이번 주에 여러 과목의 시험이 있는 친구에게 “이번 주에 많이 힘들겠어.”라는 문장이나 점심을 먹지 못한 친구에게 “점심을 못 먹은 걸 보니 오늘 저녁은 많이 먹겠어.”와 같은 것들을 들 수 있다. 또한 단순 미래의 상황으로 볼 수 있는 “오늘은 날씨가 맑겠습니다.”와 같이 확실한 상황에 대해 이야기할 때도 쓰일 수 있다.

『외국인을 위한 한국어 문법 2』는 이 둘의 차이를 비교적 자세하게 기술하고 있다. ‘-겠-’과 ‘-(으)ㄴ 것’이 추측이나 짐작, 의지, 의도 등을 표현한다는 점에서 비슷할 수 있으나 둘 사이에 차이가 존재한다고 보았다. ‘의도, 의지’의 의미를 나타내는 경우에는 비슷한 관점에서 해석될 수 있으나 ‘-(으)ㄴ 것’은 객관적이고 일반적인 상황을 근거로 한 추측에 주로 사용되는 반면에 ‘-겠-’의 경우 말하는 이의 주관적인 판단에 근거한 추측이 강하다고 보았다. 아래의 예문을 비교하여 살펴보자.

1) 가. 이따 눈이 오겠다.

나. 이따 눈이 올 거예요.

날씨와 하늘을 보고 자신의 주관적인 판단을 가지고 그것을 기준으로 이야기하는 것이라면 (가)와 같이, 일기예보라는 객관적인 정보를 기반으로 한 이야기라면 (나)와 같이 표현될 수 있을 것이다. 이처럼 주관적인 판단이나 객관적인 정보를 기반으로 하느냐에 따라 그 쓰임이 달라진다. 이것은 다음 문장을 통해 확연히 드러난다.

다. 오늘 하루 종일 아무것도 못 먹어서 배고파 죽겠어.

라. \*오늘 하루 종일 아무것도 못 먹어서 배고파 죽을 거야.

(다) 문장은 말하는 이가 자신의 상태에 대해 주관적인 판단을 하여 이야기 하는 것이기에 적절한 문장이 되지만 (라) 문장은 적절하지 않은 문장이 된다. 그러나 이 문장을 주어를 달리하여 상대방에게 판단을 맡길 경우로 변경하면 적절성을 갖추게 된다.

마. 민석 씨가 하루 종일 아무것도 못 먹어서 아마 배고파 죽을 거야.

이상에서 살펴본 바와 같이 미래 시제와 ‘추측’의 의미를 명료하게 구분하여 제시하는 것은 쉽지 않은 일이다. 특히 주어가 3인칭일 경우에는 그 의미의 경계를 분명하게 하기 어렵다.<sup>40)</sup> 두 표현 모두 미래 시제성을 지시하고 있으나 결합형의 특성과 요소에 따라 추측, 짐작, 의도 등을 나타낼 수 있기 때문에 쉽게 학습되기 어렵다. 한국어 교재에서는 미래 시제 표현이 초급 단계에서 제시되기 때문에 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 설명처럼 자세하게 기술되지 않는다. 초급 단계에서 학습자가 습득해야 할 의미와 용법들을 교수하기 위해 전체적인 기술 내용 중 일부를 선별하여 설명하고 있다. 『경희 한국어 문법』의 기술 내용을 살펴보자.

[표 II-24] 『경희 한국어 문법』의 미래 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
미래	V(으)ㄴ 거예요 V(으)ㄴ 것입니다 V(으)ㄴ 겁니다	초급 1	■ 동작동사 어간에 붙어 <u>미래의 일이나 계획</u> 을 나타낸다.
	A/V(으)ㄴ 거예요	초급 2	■ 동사 어간에 붙어 화자의 <u>과거 경험과 지식</u> 을 바탕으로 추측한 것을 말할 때 사용한다.
미래	V겠-	초급 2	■ 동작동사에 붙어 <u>화자의 의지나 의향</u> 을 나타낸다. 이때 <u>화자는 주어</u> 이다. ■ 의문문에 쓰일 때는 주어진 청자의 의향을 나타낸다.
	A/V겠-	초급 1	■ 동사 어간에 붙어 <u>미래의 일(주로 일기예보나 공지사항 안내와 같은)</u> 을 나타낼 때 사용한다. ■ <u>화자가 현재의 사실을 바탕으로 추측한 것</u> 을 말할 때 사용한다.

40) 실제로 김호정(2006:56)에서는 3인칭의 경우 흔히 미래 상황에 쓰이는 용법이 ‘-았/었을 것’의 사용으로 추측이라는 과거 상황에서도 쓰일 수 있다고 보았으나 이러한 의미 변별을 하는 것이 어렵다는 점을 지적한 바 있다.

『경희 한국어 문법』에서는 형용사를 모두 포함한 용어를 동사로 보고 상태 동사와 동작 동사로 구분하여 기술하고 있다. 먼저 ‘-(으)르 것’의 경우 동작 동사 즉 동사와 결합할 경우 미래 시제의 기능을 수행한다고 기술하고 있다. “이번 주말에 쇼핑할 거예요.”와 같은 문장을 통해 미래의 일이나 계획이 드러난다고 보아 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 내용과 차이를 보인다. 『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서 동사와의 결합 시 ‘앞으로 어떤 행위를 하겠다는 강한 의지와 주관적 소신’을 나타낸다고 본 것과는 다를 수 있다. 이는 학습자들에게 단계적으로 시제를 제시해야 하는 교수 상황에서 학습자들이 명료하게 인식할 수 있고 학습 내용으로 습득해야 한다는 점이 고려되어 보다 선별적으로 미래 시제성을 초점화하여 설명했다고 볼 수 있다. 반면에 동사와 형용사의 결합에서는 과거 경험과 지식을 바탕으로 추측한 것을 이야기할 때 사용한다고 기술하고 있어 『외국인을 위한 한국어 문법 2』와 비슷한 맥락에서 바라보고 있었다.

‘-겠-’은 『외국인을 위한 한국어 문법 2』에서 여러 기능들을 자세히 포함하고 있는 것과는 다르게 초급 수준에서 학습자들에게 제시될 수 있는 내용들로 선별되어 있었다. 동사와 결합할 때는 ‘의도나 의지’를 나타내며 주어가 화자 자신이어야 하는 제약도 함께 설명하고 있다. 동사와 형용사 결합 시에는 미래 시제의 특성이 드러나는데 ‘미래의 일’의 범주를 ‘일기예보’와 ‘공지사항’으로 명시화하므로 그것의 특수성을 드러낸 것으로 보인다. 또한 현재의 사실을 바탕으로 화자가 추측한 것을 이야기할 때 사용됨도 함께 제시하였는데 이때는 ‘-(으)르 것’과 교환하여 사용할 수 있음도 설명하였다.

미래 시제 관련 내용들이 『경희 한국어 문법』에서 초급1과 초급2에서 다루어지고 있음을 알 수 있었는데 한국어 교재에서의 제시 단계 또한 크게 다르지 않았다. 한국어 교재에서는 미래 시제 표현의 대부분이 초급 단계에서 제시되기 때문에 『외국인을 위한 한국어 문법 2』의 내용과 같이 의미별 기능을 자세하게 기술하지 않고 있었다. 미래 시제 교육의 경우 일반적으로 초급 단계에서 이루어지기 때문에 학습 상황에 맞게 전체적인 기술 내용 중 일부를 선별하여 설명하고 있었다. 그렇다면 한국어 교재 내에서 미래 시제가 어떻게 기술되어 있는지를 구체적으로 살펴보고자 한다. 먼저 『서울대 한국어』 교재이다.

[표 II-25] 『서울대 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
미래	V(으)ㄴ 거예요	1급 10과	■ <u>예정이나 가능성 등 확정되지 않은 미래의 상황을 나타낼 때 쓴다.</u>
	V(으)ㄴ 것입니다 V(으)ㄴ 겁니다		■ <u>격식적인 예정이나 가능성 등 확정되지 않은 미래의 상황에서 사용한다.</u>
	A/V(으)ㄴ 거예요	2급 5과	■ <u>어떤 상황에 대한 추측이나 자신의 생각을 완곡하게 말할 때 사용한다.</u>
미래	A/V겠-	2급 8과	■ <u>말하는 당시의 상황이나 상태를 보고 추측하거나 추정하여 말할 때 사용한다.</u>
	A/V았겠/었겠-		■ <u>1인칭 주어와 쓰인 ‘V겠-’의 경우 화자의 의도 또는 의지를 나타낸다.</u> ■ <u>과거의 일이나 주어의 동작이 완료된 것을 추측할 때 사용한다.</u>

『서울대 한국어』 교재는 1급과 2급에서 동사와 형용사의 결합형을 중심으로 관련 시제 표현 내용들을 제시하고 있었다. ‘-(으)ㄴ 것’이 동사와 결합하는 경우 예정이나 가능성 등을 기반으로 그것이 이루어지고 있는 상황이 확정되지 않은 미래임을 명시적으로 나타내고 있으며 형태 제시 면에서 격식체의 사용까지도 추가로 기술되어 있다. ‘-(으)ㄴ 것’이 동사와 형용사가 결합되는 경우에는 추측이나 자신의 생각을 완곡하게 말할 때 사용한다고 기술하고 있다. 반면에 ‘-겠-’에 대해서는 추측을 중심으로 관련 내용을 설명하고 있으며 과거의 추측 ‘-았겠/었겠-’까지도 함께 기술하고 있다. 다만 따로 교재나 연습책의 내용으로 설정되어 있지는 않으나 참고 사항으로 1인칭 주어와 함께 사용할 경우에는 의도나 의지를 나타낸다고 설명하고 있다.

『서강 한국어』 교재에서도 『서울대 한국어』 교재와 같이 동사의 결합형과 관련이 된 표현은 미래 시제를 구조화하는 데 사용됨을 명시적으로 밝히고 있었다. 다만 추가 설명에서 주어가 3인칭일 경우 추측의 용법으로 실현될 수 있음을 기술하였다. 3인칭 주어가 하는 어떤 것이나 생각하는 무엇 또는 느끼는 것에 대해 추측을 할 때 사용되기도 한다는 설명을 하고 있다. 이것은 형용사와 동사의 결합형의 의미와 동일하게 사용된다는 것과 같은 맥락이다.



반면에 다른 교재들과 달리 ‘-겠-’에 대해서는 현재 상황이나 상태에 대한 추측과 함께 예문에서 과거 상황이나 상태에 대한 추측만을 제시하고 있다는 점이 특이했다. 『서울대 한국어』와 같이 ‘-왔겠/었겠-’에 대한 예문 제시는 없었고 추가 설명 기술에서도 의지나 의도를 나타내는 내용은 제시되어 있지 않았다. 구체적인 기술 내용은 다음과 같다.

[표 II-26] 『서강 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
미래	V(으)ㄴ 거예요	1B 1과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘V(으)ㄴ 거예요’ expresses an action that is going to take place in the future.</li> <li>■ ‘V(으)ㄴ 거예요’ is used to construct the future tense.</li> <li>■ When the subject of the sentence is the third person, ‘-을 거예요’ can also express the speaker’s guess about what the subject is probably like or what the subject is probably doing, thinking or feeling.</li> </ul>
	V(으)ㄴ 것입니다 V(으)ㄴ 겁니다	2B 8과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘V(으)ㄴ 것입니다’ or ‘V(으)ㄴ 겁니다’ is used to speak about future.</li> </ul>
	A/V(으)ㄴ 거예요	2A 4과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘A/V(으)ㄴ 거예요’ is used to indicate the speaker’s supposition about what something is probably like or what someone else is probably doing, thinking, or feeling. It has the same meaning as ‘It will probably be’ or ‘(someone) will probably to do (something)’.</li> </ul>
미래	V겠-	-	-
	A/V겠-	2B 7과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-겠-’ is used to express a supposition.</li> <li>■ It can be used to infer someone’s emotion about something such as sad feeling caused by someone’s death.</li> </ul>

『서강 한국어』 교재가 ‘-(으)ㄴ 것’에 조금 더 비중을 두고 설명한 것과 대조적으로 『이화 한국어』 교재는 ‘-겠-’의 내용이 더 심도 있게 기술되어 있었으며 앞서 제시한 다른 교재들과 달리 추측 표현에 대한 용법은 제시하고 있지 않았다.

[표 II-27] 『이화 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
미래	V(으)ㄹ 거예요	1급 9과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-(으)ㄹ 거예요’ is attached to a verb to <u>indicate an event or action that will take place in the future.</u></li> <li>■ ‘V(으)ㄹ 거예요’ indicates not only what is going to happen in the future but <u>what the subject intends to do in the sentence.</u></li> </ul>
	V(으)ㄹ 것입니다 V(으)ㄹ 겁니다		
	A/V(으)ㄹ 거예요	-	-
미래	V겠-	2급 4과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-겠-’ is used to <u>indicate the will or intention to do something.</u></li> <li>■ As ‘-겠-’ is used to express one’s intention or will regarding an event that has yet to take place. <u>It is usually used with expressions indicating the future.</u></li> </ul>
	A/V겠-	1급 12과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘-겠-’ is a prefinal ending attached to an adjectives or a verb <u>to indicate an assumption about a certain situation.</u></li> <li>■ The subject of such sentences is usually in the 2<sup>nd</sup> or 3<sup>rd</sup> person.</li> <li>■ <u>Assumptions about the past, present, and future can all be made.</u></li> <li>■ When making an assumption about a fact in the past, ‘-았겠/었겠-’ is used.</li> <li>■ ‘A/V겠습시다’ can also be used in such idiomatic expressions as <u>알겠습시다, 모르겠습시다, 잘 먹겠습시다, 말씀 좀 묻겠습시다, etc.</u></li> </ul>
	A/V았겠/었겠-		

‘-(으)ㄹ 것’에 대해서는 미래에 발생한 사건이나 행위를 지시할 때 사용됨을 설명하고 있으며 단순 미래의 시제성을 명시적으로 밝히고 있음을 알 수 있다. 그 외에 주어의 의도를 표현할 때도 사용된다고 기술하고 있는데 이때 주어의 제약에 대해서는 언급하고 있지 않으나 예문 중 1인칭 주어의 대답으로 이를 설명하고 있다. 반면에 ‘-겠-’에 대해서는 조금 더 자세히 설명하고 있다. 먼저 형용사와 동사가 모두 결합할 수 있는 ‘A/V겠-’은 확실한 어떤 상황에 대한 추정을 가리킬 때 사용하는데 이 경우 2인칭과 3인칭이 주어가 될 때로 한정된다. 『이화 한국어』에서는 추정의 범위를 ‘과거, 현재, 미래’가 모두 가능함을 명시적으로 드러내고 있다. 과거의 추측 상황일 때는 ‘A/V았겠/었겠-’이 사용될 수 있음도 함께 제시하고 있는데 이는 다른 교재에 비해 설명 부분이 상세한 편이며 형태 결합도 명시적으로 보여 주고 있다.

추가적인 상황으로 관용적인 표현에서도 사용될 수 있는 예들도 함께 제시하고 있다. ‘V겠-’은 2급에서 제시되어 있는데 어떤 일을 하기 위한 의도나 의지를 표현할 때 사용함을 설명하면서 이것은 보통 미래 표현들과 함께 쓰인다는 점을 밝히고 있어 다른 교재에서는 직접적으로 기술되지 않은 미래의 시제성을 드러내고 있다.

마지막으로 『연세 한국어』 또한 미래 시제에 대한 내용이 제시되어 있었다. 미래 시제 표현들이 다른 교재들에 비해 단순하게 이루어져 있었는데 그 내용은 다음과 같다.

[표 II-28] 『연세 한국어』 교재의 미래 시제 기술 내용: 종결형

시제	시제 표현	급	기술 내용
미래	V(으)ㄴ 거예요	1급 8과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ If the subject is first or second person, it indicates <u>the speaker's intention or future action</u>. In this case, it is used with only an action verb.</li> <li>■ If the subject is third person, it indicates <u>the speaker's assumption or guess</u>. In this case, it can be used with either an action or a descriptive verb.</li> </ul>
	A/V(으)ㄴ 거예요		
미래	V겠-	1급 4과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ It is used with an action verb stem to <u>indicate the speaker's intention</u>.</li> <li>■ In an interrogative sentence, it is used to ask the listener's intention.</li> </ul>
	A/V겠-	1급 9과	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ This suffix is used with a verb stem to <u>express an assumption or supposition based on the current situation or state</u>.</li> </ul>

『연세 한국어』 교재에서는 ‘-(으)ㄴ 것’에 대해 주어와 결합형의 제약을 기준으로 관련 내용들을 기술하고 있다. ‘V(으)ㄴ 것’의 경우 주어로 1인칭과 2인칭이 사용될 수 있으며 이때는 화자의 의도를 나타내거나 미래의 어떤 행위를 표현할 때 쓰이는데 동작 동사와의 결합에서만 가능하다고 보고 있다. 반면에 주어가 3인칭일 때에는 화자의 가정이나 추측을 나타낼 때 사용함을 설명하고 있는데 이때는 상태 동사와 동작 동사 모두 함께 쓰일 수 있음을 기술하고 있다. 『연세 한국어』 교재는 다른 교재들과 다르게 따로 ‘A/V(으)ㄴ 것’을 학습 대상으로 설정하지 않고 ‘V(으)ㄴ 것’을 중심으로 기술할 때 추가 설명식으로 관련 내용들을 제시하고 있었다.

‘V겠-’ 또한 간략하게 설명하고 있는데 화자의 의도를 나타낼 때 사용되며 이것이 의문문에 사용될 경우에는 듣는 사람의 의향을 물어보는 기능을 함을 추가적으로 기술하고 있었다. ‘A/V겠-’에 대해서는 현재 상황이나 상태를 기반으로 한 추측이나 가정을 표현하는 것으로 제시되어 있다. 이때 다른 교재들처럼 따로 과거의 완료된 추측 상황까지는 제시하고 있지 않았다.

4개 기관 교재의 기술 내용을 분석한 결과 ‘-(으)ㄴ 거’은 대체로 미래 시제성을 포함하는 표현으로 보는 반면에 ‘-겠-’의 경우는 추측으로 접근하여 설명하는 교재가 많음을 알 수 있었다. 그 외에도 의지나 의도와 관련하여 설명하였는데 먼저 동사와 형용사의 결합 가능 여부에 따라 그 의미가 다를 것을 제시하고 있었다. 각각의 의미에 대해 그것을 따로 분리하여 목록화하여 제시하는 교재도 있었고 그렇지 않은 교재들도 있었다. 이를 종합하여 정리하면 다음과 같다.

[표 II-29] ‘-(으)ㄴ 거’와 ‘-겠-’의 미래 시제 기술 내용의 형태 결합

	V(으)ㄴ 거		A/V(으)ㄴ 거	V겠-		A/V겠-
	단순 미래	의도	추측	단순 미래	의도	추측
서울대	●	●	●	-	●	●
서강대	●	-	●	-	-	●
이화여대	●	●	-	-	●	●
연세대	●	●	● <sup>41)</sup>	-	●	●

위에 제시한 표의 단순 미래라는 용어는 미래에 일어날 사건이나 상황에 대한 예정이나 가능성을 포함하는 개념이다. 이렇게 되면 단순 미래 시제와 추측의 의미를 어떤 기준으로 구분할 수 있는지에 대한 명확한 해답을 주지 못하는 문제가 발생한다. 또한 이 둘은 인칭에 의해서도 그 의미가 달라지는데 이러한 구분 또한 쉽지 않다. 다음은 인칭에 의한 내용을 정리한 표이다.

41) ‘A/V(으)ㄴ 거’를 목표 문법으로 제시하지 않았으나 ‘V(으)ㄴ 거’를 중심으로 기술할 때 추가 설명 내용에 존재하였기에 목록에는 추가하여 정리하였다.

[표 II-30] ‘-(으)르 거’와 ‘-겠-’의 미래 시제 기술 내용의 인칭 결합

	V(으)르 거		A/V(으)르 거			V겠-		A/V겠-		
	단순 미래	의도	추측			단순 미래	의도	추측		
	1·2인칭	1인칭	1인칭	2인칭	3인칭	1·2인칭	1인칭	1인칭	2인칭	3인칭
서울대	●	●	●	●	●	▨	●	-	●	●
서강대	●	▨	-	-	●	▨	▨	-	●	●
이화여대	●	●	▨	▨	▨	▨	●	-	●	●
연세대	●	●	-	-	●	▨	●	-	●	●

빚금 천 곳은 교재에 제시되어 있지 않은 의미들이다. 이것을 제외하고 교재에 그 의미가 제시되어 있는 의미들의 인칭들이다. ‘V(으)르 거’의 경우 단순 미래의 의미는 1인칭과 2인칭과 함께 사용됨을 알 수 있다. 의도의 경우는 1인칭과 결합된다. 문제는 ‘A/V(으)르 거’로 사용하는 ‘추측’에 대한 내용이다. 추측의 의미를 교재 내에 제시하지 않은 『이화 한국어』 교재를 제외하고 추측은 대부분 3인칭과 함께 쓰이고 있다고 본다. 그런데 3인칭뿐만 아니라 다른 인칭의 사용에 대해서도 기술한 교재들이 있었다. 그러나 모두 다 인칭을 구분한 것은 아니었다. 추측의 인칭 구분을 명확히 제시한 교재도 있었고 예문을 통해 간접적으로 제시한 교재들도 있었다. 문제는 인칭을 명확하게 구분하여 제시할 때 판별이 불분명한 상황들이 있다는 점이다.

조금 더 상세한 기술을 위해 『서울대 한국어』를 중심으로 1인칭, 2인칭, 3인칭의 예문으로 관련 내용들을 살펴보자. 『서울대 한국어』 교재에서는 인칭을 명확하게 구분하여 추측의 의미를 제시하고 있지 않았지만 제시된 예문을 통해 추측의 의미와 인칭과의 관계를 파악할 수 있다.

- 2) 가. 내용이 너무 어려워서 오늘 다 못 읽을 것 같아요. [1인칭]  
 나. 켈리 씨, 일이 많아서 피곤할 것 같아요. [2인칭]  
 다. 저 배우는 인기가 많을 것 같아요. [3인칭]  
 라. 유은 씨에게는 이 옷이 좀 클 것 같아요. [2인칭 또는 3인칭]

2)의 (가)~(라)의 문장들은 추측의 의미가 인칭과 어떻게 결합하여 사용되는지를 보여 준다. (가)는 다 못 읽을 것 같은 상황에 대한 추측을 1인칭 주어가 말하고 있으며 (나)는 일이 많아서 피곤할 것 같은 2인칭 상대방을 보고 이야기하는 상황이며 (다)는 제3자에 대한 말하는 이의 추측을 드러내고 있는 문장이다. 그러나 (라)의 경우 지금 유은 씨가 그 말하는 상황 속에 존재하고 있는지 존재하고 있지 않은지에 따라 2인칭인지 3인칭인지가 달라진다.

‘V겠-’은 관련 항목이 제시되어 있지 않은 『서강 한국어』 교재를 제외하면 대체로 1인칭 ‘의도/의지’의 의미로 사용되고 있었다. 그러나 ‘A/V겠-’의 경우 1인칭으로 사용되는 예는 기술되어 있지 않았고 2인칭과 3인칭으로 쓰이고 있었다. ‘A/V(으)르 거’의 추측의 의미와 동일하게 대상이 되는 이가 대화 상황에 함께 있는지 그렇지 않은지에 따라 인칭 사용이 달라짐을 알 수 있었다.

3) 가. A: 방학에 고향에 가요.

B: 와, 좋겠어요. [2인칭]

나. 명우 씨가 오전에 출발했으니까 지금쯤 도착했겠어요. [3인칭]

다. 이 옷은 마리코 씨에게 크겠어요. [2인칭 또는 3인칭]

3)의 (가)는 화자의 이야기를 들은 청자의 대응으로 화자의 마음을 표현한 것으로 2인칭으로 볼 수 있다. (나)는 3인칭의 상황을 추측하여 표현한 것으로 해석할 수 있다. 그러나 (다)의 경우는 ‘옷에 대해 이야기하는 상황’에서 지금 그 상황에 함께하고 있는 마리코를 향해서 이야기한 것인지 아니면 현재 그 상황에 존재하지 않은 3인칭의 대상을 지칭하는 것인지를 파악하기 어렵다. 이것을 명확하게 알기 위해서는 부가적인 정보가 필요하다.

이처럼 초급 단계에서 제시되는 ‘-(으)르 것’과 ‘-겠-’을 단순 미래의 관점에서 설명하기에는 추측과 의도에 대한 일관된 체계성을 담보하기 쉽지 않다는 것을 알 수 있다. 이는 미래와 추측의 명확한 구분 기준은 무엇인지에 대한 답을 명료하게 하기 어렵기 때문이다. 또한 그 사용에 있어 결합 형태는 무엇인지, 청자가 화자와 이야기하는 상황을 함께하고 있는지 등도 고려해야 한다는 점 때문에 이 모든 고려들이 학습자들에게 부담으로 작용한다. 따라서 초급 단계의 문법일지라도 그 교육 내용이 실질적으로 단순하게 제시될 수 없다.

이상의 논의를 통해 미래 시제의 표현은 대체적으로 표현 형식에는 일치를 보이나 내용 기술면에서는 체계성과 일관성을 보이지 않고 있어 미래 시제성의 복잡성을 알 수 있었다. 특히 ‘-(으)ㄴ 것’과 ‘-겠-’의 기술 내용과 그 체계는 교재마다 명료하게 합의에 이르지 못하고 있음을 확인하였다. 이러한 특징들은 미래 시제를 단순히 미래의 시제성만으로 접근해서 설명하기 어렵다는 점을 반증해 주는 것으로 다각적이고도 다층적인 측면에서 시제 교육에 대한 접근이 필요하다는 것을 강조하는 것이다.

지금까지 살펴본 바와 같이 문법 범주 중심의 시제 교육이 지니는 한계를 두 가지의 측면에서 살펴보았다. 첫째는 한국어 시제에 대한 이론적 검토를 통해 한국어 시제의 개념 규정과 체계 구성이 광범위하고 일반적이라 교육적으로 적용하기에는 이론과 교육 내용의 간극이 크다는 점이다. 둘째는 한국어 교육 현장에서의 시제 교육 역시 개별 시제가 지니고 있는 불명확성, 불균형성, 복잡성의 문제로 인해 학습자들에게 상황에 맞는 시제 사용을 교수하기에는 실제성 부분에서 부족하다는 것을 알 수 있었다. 이 때문에 교육 내용이 초급 단계에서 단편적으로 이루어지고 있었으며 그 내용 또한 시간 지시 기능에 초점을 두어 실질적으로 사용 부분에 있어 학습자들에게 제대로 된 지식을 교수하기 어렵다는 점을 한계로 볼 수 있다.

이러한 문제의식을 중심으로 본 연구에서는 문법 범주 중심 시제 교육의 한계점을 극복할 수 있는 대안으로 담화 문법 관점의 시제 교육을 제안한다. 시제 개념이 실제 시제 사용으로 어떻게 연계될 수 있는지를 텍스트의 시제 운용의 방식과 시제 담화 기능의 실현 양상들을 중심으로 실질적인 논의를 진행하고자 한다. 따라서 다음 절에서는 담화 문법 관점의 시제 교육을 위해 어떠한 개념적 특징들이 정립되어야 하는지를 살펴봄으로써 ‘담화 문법 관점의 시제 교육의 필요성’을 확인하고 구체적으로 적용될 수 있는 시제 교육 내용 요소들에 대해 논하고자 한다.

## 2. 담화 문법 관점의 시제 교육에 대한 개념적 논의

한국어 시제 교육의 문제점을 해결하기 위한 대안으로 담화 문법 관점의 시제 교육을 제안하였다. 그러나 담화 문법은 ‘담화’ 자체의 의미가 추상적이며 의미 규정의 범위 또한 넓기 때문에 그것의 구체적인 모습들을 규명하여 한국어 시제 교육의 적용 방안을 탐색할 필요가 있다. 이에 이 절에서는 담화 문법의 개념화에 필요한 논의들과 담화 문법 관점의 시제 교육의 주요 요소들을 중심으로 관련된 내용들을 기술하고자 한다.

### 2.1. 담화 문법에 대한 개념화

#### 1) 담화에 대한 기존 시각 검토

‘담화(discourse)’라는 용어에 대한 정의는 사회학, 언어학, 철학, 문학, 언어교육학 등 다양한 학문 영역에서 널리 사용되고 있다.<sup>42)</sup> 『한국어 교육학 사전(2014:114)』은 ‘discourse’의 어원은 라틴어 *discurrere*(이리저리 돌아다니다)나 명사형 *discursus*(둘로 갈라지다, 무엇을 전달하다)에서 파생한 프랑스어 *discours*(대화, 강연)로 설명하고 있다.

국립국어원의 『표준국어대사전』을 살펴보면 담화에 대한 일반적 정의를 “둘 이상의 문장이 연속되어 이루어지는 말의 단위”로 제시하고 있다. 이는 담화를 ‘문장 이상의 단위’로 본 것이다. 그러나 ‘문장 단위 이상’이라는 지시적 개념을 가지고 ‘담화’가 내포하고 있는 추상적 개념들을 설명하기에는 상당히 어렵다. 또한 여러 학문 분야에서 각각의 학문 분야에 맞게 적용되어 다양하게

---

42) 정연창(2000:13)에서는 학문 영역에서 사용되고 있는 담화(discourse)의 정의가 명확하지 않으며 이러한 정제된 규정 없이 사용되고 있음을 문제점으로 인식하였다. 또한 ‘문장보다는 큰 언어 단위’라는 것에 대해서는 일반적으로 일치될 보이나 실제로 담화가 무엇인지에 대한 답을 하기는 다양한 분야에서 각각의 연구 분야의 섭리에 맞추어 사용되고 있기 때문에 설명하기가 쉽지 않다는 점을 지적하였다. 김호정(2006: )에서도 담화에 대한 정의는 ‘발화, 텍스트’ 등의 개념과 함께 연구자에 따라 여러 학문적 전통을 기반으로 다양한 의미를 지닌 개념으로 사용되고 있는데 이것은 유사 개념 혹은 상하위에 개념 혹은 상보적 개념으로 담화를 바라보기 때문인 것으로 보고 있다.



쓰이고 있는 담화의 개념을 언어의 단위로만 보기에 그 의미의 적용 범위가 적합하지 않다.

다양한 학문 분야에서 포괄적으로 사용되고 있는 담화에 대한 정의는 언어 사용의 실제적 측면을 연구하는 논의의 성격에 따라 구어 담화가 실현된 발화의 관점이나 그것이 실제로 행동에 옮겨진 언어 행위로까지 확대하는 견해도 있다. 학술 용어로서의 개념 정의를 위해 『영어 교육 사전』과 『국어교육학 사전』에서의 담화 정의를 살펴보려고 한다.

『영어 교육 사전(1993:134)』에는 『표준국어대사전』의 ‘문장 이상의 언어 단위’의 정의와 유사하게 담화를 언어 단위로 바라보고 있으나 여기에 일관성의 개념이 포함되었다. 담화를 일정한 메시지를 지닌 말이나 글의 일관된 연속체의 단위로 규정한 것이다. 『한국어 교육학 사전』에서는 언어 사용의 측면이 강조되어 정의된다. 『한국어 교육학 사전(2014:113)』에서는 “사회적 활동으로서의 언어 사용이자 지식의 한 형태”로 기술하고 있다. 이는 실제 ‘언어 사용의 측면이 강한 언어 단위’로 의미를 규정한 보다 전문적인 개념 정의라 할 수 있다.<sup>43)</sup>

담화에 대한 정의와 개념 규정의 방식은 학자마다 어떤 관점을 취하느냐에 따라 다르게 나타나며, 그 범위를 설정함에 있어서도 서로 다른 입장 차이를 보인다.

그러나 대체로 문장 층위를 넘어서는 완결된 의미 구조를 지닌 언어 단위로 정의되며 이것은 크게 언어학적 접근에 따라 구조적 관점과 기능적 관점으로 나누어 담화를 정의한다.

---

43) 담화를 학술적으로 어떠한 입장에서 사용하느냐에 따라 크게 세 가지로 설명할 수 있다.

『한국어 교육학 사전(2014:113)』에 의하면 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 언어학적 관점에서 텍스트들이 어떠한 관계성을 가지고 있는지를 언어의 의사소통적 기능 그리고 그것이 쓰이는 상황과 담화를 연계하여 바라보는 관점이다. 이것은 담화를 언어 사용자들이 상호작용을 하는 사회적 활동의 개념으로 그것을 사용하는 태도로 이때의 담화는 텍스트보다 상위 층위로 사용되고 있다. 둘째로 상호작용적 관점을 넘어 ‘사회적 현실의 구성체’로 담화를 바라보는 관점이다. 이것은 담화가 쓰이는 사회와 현상들에 주목하는 것으로 담화를 보다 거시적으로 바라보는 관점이다. 마지막으로 각종 논쟁이나 토론과 같은 것을 담화로 보는 관점으로 어떤 논란이 있을 때 합의를 위해 담화가 필요하다는 입장이다. 이처럼 담화의 개념은 학문 영역에 따라 다양하게 쓰일 수 있다. 본 연구의 목적은 학습자들의 담화 문법 사용의 특징을 도출하는 데에 있으므로 첫 번째 입장인 언어학적인 관점에서 담화의 내적 외적인 관계성에 초점을 두고 담화의 특징과 그 의미를 기술하고자 한다.

김호정(2012:382)에서는 담화 관련 용어 정의의 한 부류로 발화를 ‘문장에 맥락’이 더해진 개념과 같은 것으로 보고 있는 학자들에 대해 언급하였는데 이것은 언어가 구체적으로 실현되는 상황과 맥락을 포함하는 것이라 볼 수 있다. 즉 추상적으로 인식될 수 있는 언어 지식이 구체적으로 어떻게 연계되어 실현되는지를 드러내는 것에 초점을 두어 담화를 정의한 것인데 구체적인 실현체(實現體)는 의사소통의 행위이며 이것을 실행시키는 잠재적인 요소로 담화를 정의한 것이다. 이러한 논의는 이경(2016:106)에서 그것의 내용과 행위를 종합적으로 견지한 정의에서도 알 수 있는데 ‘담화’를 의사소통 목적과 맥락에 의해 구성된 것으로 보고 ‘완성된 의미를 전달하고자 사용하는 의사소통의 행위’로 보았다. 한국어교육에서 의사소통 능력을 신장시키기 위해서 담화의 중요성을 강조한 논의다.<sup>44)</sup>

한국어교육에서 구체적인 교육 상황을 고려한 담화 정의와 실제적인 교육적 적용을 논하기에 앞서 국외의 담화에 대한 연구를 살펴보고자 한다.

먼저 쿡(Cook, 1989; 김지홍 역, 2003:24-29)은 ‘문장 언어학(sentence linguistics)’과 ‘담화 분석(discourse analysis)’에서 자료를 어떻게 바라보고 있는지를 통해 담화의 개념을 설명하였다. 반면에 담화를 초점으로 이를 분석하고자 하는 ‘담화 분석’ 연구자들은 그것의 의미에 보다 초점을 둔다. 바티아(Bhatia, 1993:3-12)는 언어학에서 담화 분석<sup>45)</sup>은 ㉠ 이론 중심 ㉡ 일반성-특수성 ㉢ 적용

44) 이경(2016:106)에서는 한국어교육에서도 담화 능력을 신장하는 교육 방안에 대한 논의의 중요성에 주목하였다. 기존의 음운, 단어, 문장을 넘어서는 단위로서 담화를 다루었던 인식에서 벗어나 최근에는 의사소통 목적과 그것의 맥락들을 관찰하여 실제 의사소통 상황에서 언어 수행의 단위로서 담화의 역할을 이해하는 방향으로 논의가 확장되고 있다고 보았다. 이러한 기본 전제는 본 연구의 관점과 동일하다.

45) 바티아(Bhatia, 1993:10-12)는 이러한 유의점에도 불구하고 발전된 담화 분석은 기저에 포함되어 있는 사회-문화적, 교육적인 특성들로 설명해야 하는 담화의 여러 유형에 대한 충분한 정보를 주지 못하고 다양한 의사소통 상황에 대한 관계적인 규칙들에 대해서도 주목하지 못했다고 보았다. 이 때문에 언어 사용에 대한 기술 또한 풍부하게 못했다는 점을 문제점으로 지적하였다. 바티아(Bhatia)는 보다 더 풍부하고 깊게 담화에 대해 기술하기 위해서는 문법적인 이론들과 기능적인 언어 사용의 확일성의 측면이 아닌 담화가 자연적으로 사용되고 있는 관계적인 양상들에 대해 주목할 것을 제안하며 이를 위해서 특정 담화 장르가 쓰인 어떠한 방식으로 공동체에서 쓰이고 있는지에 대해 관심을 가지고 ‘장르 분석(genre analysis)’적 관점에서 이것을 심도 있게 용의해야 한다고 보았다. 본 연구도 담화의 유의미

연구 ㉔ 표층-심층의 크게 네 가지 매개 변수에 따라 논의되어 왔다고 보았다. 언어학적인 측면에서는 사용역 분석, 문법-수사학적인 분석, 상호작용적 분석, 장르 분석<sup>46)</sup>의 네 가지 층위로 발달하여 왔는데 먼저 사용역 분석, 문법-수사학적 분석, 상호작용적 분석 이 세 가지는 표층적 층위에 대한 분석에서 언어 사용에 대한 심층적 기술로 논의가 발전한 것으로 보았다. 또 기저에 작용하는 필자와 독자와의 상호작용의 관점으로 담화를 바라보고 구조 자체보다는 담화 안에서 구조화가 어떻게 이루어지고 있는지를 초점화하였다. 따라서 이것은 언어 지식이 통일성을 지니고 어떠한 언어 확장체로 연결되어 사용되고 있는지를 강조하는 것과 같은 의미로 이해될 수 있다.<sup>47)</sup> 어떠한 맥락에서 그것이 사용되었는지 그리고 그것의 의미가 무엇인지가 중요하기 때문에 담화가 실현되는 맥락이 중요하며 맥락 안에서 이러한 과정들이 어떠한 상호작용을 통해 일어나는지에 대한 근거

---

한 분석을 위해 담화 기저에 있는 요소들이 분석되고 기술되어야 한다는 주장에는 동의한다. 그러나 본 연구의 논의가 특정 ‘장르’를 연구 목적으로 가지고 그것을 분석하고 기술하는 것이 아니므로 ‘장르 분석’이라는 용어 대신 ‘담화 문법’ 관점에서 그것의 기술이 중요하다고 보아 ‘담화’를 강조하는 의미로 ‘장르 분석’보다는 ‘담화 분석’의 용어를 사용하여 논의를 진행하고자 한다.

46) 바티아(Bhatia, 1993:3-10)는 언어학적인 측면에서는 사용역 분석, 문법-수사학적인 분석, 상호작용적 분석, 장르 분석의 네 가지 층위로 제시하며 담화 분석을 설명하였다. 먼저 표층적 층위에서 언어학적인 기술의 경우는 언어 사용의 변이에 대한 것인데 이것은 레이드(Reid, 1956)가 중요하게 여긴 사용역(register)을 중심으로 60년대와 70년대에 가장 많이 연구가 되었다. 그 다음으로 기능적인 관점에서 언어를 기술하는 것은 문법-수사학적 분석(Lackstrom et al., 1973:1)과 관련되어 있는데 이 용어는 과학 기술을 위한 영어(EST: English for science and Technology)에서 문법적인 선택과 수사학적인 기능 사이의 관례(convention)들을 탐구하는 것에 초점을 두었다. 세 번째 층위는 담화로서의 언어 기술로 이것은 상호작용 분석으로 설명할 수 있다. 담화를 의미화하는 것은 담화 의미화 과정에 참여하는 참여자들의 상호작용적인 노력을 통해 이루어진다고 보았다. 앞서 설명한 문법-수사학적인 분석이 글을 쓴 사람의 담화에 그것의 특징을 집중한다면 상호작용으로서의 담화는 그것을 수용하는 사람의 담화에 초점을 둔다. 학술적이나 전문적인 어떤 영역의 담화의 경우는 언어학적인 지식과 담화를 구성하는 자원들의 사용이 중요하다. 이것은 주제-초점(subject-specific), 사회-문화적(socio-cultural) 그리고 심리언어학적인 요소들과도 관련이 되어 있다. 상호작용적 분석은 이론적으로 언어 사용에서 개념을 구조화하는 것과 실제적으로 담화의 상호작용적 특성을 강조한 것으로 매우 유의미한 가치를 지니고 있다고 할 수 있다.

47) 언어 확장의 연결체를 설명할 수 있는 요소들에 대해서 쿡(Cook, 1989; 김지홍 역, 2003:29)은 통일성과 의미성을 중심으로 설명하였다.

들을 중시한다. 따라서 문장 언어학에서와 같이 이상적인 형태의 모습에 대한 관심보다는 실제 관찰되는 언어 사용에 주목하여 그 쓰임을 밝히는 것에 중점을 둔다(Cook, 1989; 김지홍 역, 2003:25-27).

쿡(Cook, 1989)이 언어학적 자료를 토대로 자료 구성의 형태, 자료를 연구하는 목적 그리고 그것을 분석하는 방법에 따라 담화를 바라보았다면 시프린(Schiffirin, 1994:20-41)<sup>48)</sup>은 담화의 정의를 문장 이상의 언어로서의 담화, 언어 사용으로서의 담화, 발화로서의 담화로 나누어 기술하였다. 이 중 발화로서의 담화를 제외하고 ‘문장 이상의 언어로서의 담화’와 ‘언어 사용으로서의 담화’는 언어학적 관점에서 구조주의(structuralism)와 기능주의(functionalism)로 대입하여 설명될 수 있는 개념들이다. 먼저 구조주의적 관점에서는 담화를 ‘문장 범위를 넘어서는 특정 언어 단위’로 설명하며 담화를 일종의 ‘언어 단위’로 본다(Schiffirin, 1994:23).

그러나 쿡(Cook, 1989)과 시프린(Schiffirin, 1994)과 같이 기능주의적 관점에서는 담화를 사회적인 상호작용을 수행하는 관점으로 보고 ‘언어 사용’에 초점을 두고 설명한다. 이것은 실제 언어 사용의 측면을 강조하여 실제 언어 사용이 이루어지고 있는 ‘의미의 연결성과 맥락’의 중요성을 강조한 것이다.

앞서 시프린(Schiffirin, 1994)이 제시한 ‘사용되고 있는 언어’라는 개념이 너무 일반적임을 지적한 연구자들이 있다. 셀체-무르시아와 올시테인(Celce-Murcia & Olshtain, 2000:4)은 시프린(Schiffirin, 1994)이 제시한 개념을 보다 더 구체적으로 규정할 필요성을 제기하였다. 셀체-무르시아와 올시테인(Celce-Murcia & Olshtain, 2000)은 이것을 외적인 기능의 강조로 설명하고자 하였는데 이것은 맥락의 중요성을 강조한 개념 정의와 그 의미를 같이한다. 그들은 담화의 정의를 형태적 관점과 기능적 관점을 종합하여 제시하고자 하였는데 기능적인 관점을 외적인 기능으로 보고 의사소통 기능이나 목적 그리고 실제 의사소통 중에 참여하고 있는 자들의 긴밀한 연관성 즉 맥락과 대화 참여자들을 중요하게 보았다. 그리고 이런 기능적인 부분 외에 형태·의미 관계가 있는 구어와 문어의 한 부분인 형태적인 관점으로서의 내적인 기능도 아울러 고려해서 규명해야 한다고 보았다.

---

48) 시프린(Schiffirin, 1994)은 언어를 바라보는 관점을 구조주의와 기능주의로 설명하였다. 이를 통해 ‘문장 단위를 넘어서 담화’는 구조주의 관점으로 ‘언어 사용’에 초점을 둔 논의는 기능주의 관점으로 설명하였다. 이 외에 제3의 관점으로 구조와 기능의 상호작용 측면에서 ‘담화를 발화’로 보는 시각으로 담화를 정의하였다.

또한 쿡(Cook, 1989; 김지홍 역, 2003:20-21)은 먼저 담화에 대해 의사소통을 위해 어떤 의미를 전달하고자 할 때 의미들이 연결 상태를 지니는 것으로 보았다. 이러한 관점은 담화를 의미의 연결체들로 보아 확장된 언어 형식을 어떻게 자연스러운 언어 사용으로 연계할 수 있는지를 중요하게 여긴 것이다. 이에 담화에 대해 하나 또는 그 이상의 적절한 문법들로 이루어진 문장으로 볼 수도 있으나 담화의 문법 규칙들에 초점을 두기보다는 언어 사용을 위한 자원(resource)의 관점으로 담화를 보았다. 담화는 문법 규칙의 적합성 여부도 중요하나 이것 외에 의사소통이 이루어지고 있는 의미 연결에 그 중점을 둔 것으로 의미의 연결을 우선시하는 관점에서의 언어 확장 연결체(a stretch of language)로 담화를 개념화한 것이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 언어학의 흐름에서 담화에 대한 정의와 관점은 무엇에 초점을 두느냐 어떠한 관점에서 살펴보느냐에 따라, 언어 자료를 어떻게 바라보느냐에 따라 개념 정립이 상이하다. 구조주의적 관점에서의 담화와 기능주의적 관점에서의 논의들을 통해 살펴본 바와 같이 담화의 정의에 대해서는 다양한 논의들이 있어 왔다. 그러나 대체로 최근의 연구자들은 담화를 문장 이상의 언어 단위로 바라보지 않고 맥락을 고려한 구체적인 의사소통의 행위로 설명하고 있다. 이것은 담화를 그것을 사용하고 전달받는 사람들이 서로 공유하는 지식의 상호작용을 중시하는 개념으로 정의하고 있는 것이다.

이처럼 다양하게 폭넓은 영역에서 사용되고 있는 담화를 한국어교육 관점에 직접적으로 적용하여 활용하기까지는 많은 정제된 과정이 필요할 것이라 생각된다. 학습자가 실제로 활용할 수 있는 그리고 언어 지식을 사용에 적용할 수 있는 담화를 어떻게 정의할 것인지에 대한 논의가 필요하다. 학습자가 담화 기반 문법을 활용하여 어떻게 언어 확장 차원에서 의미적 연결체를 생성하는지, 그리고 그것의 중요성은 무엇인지에 대한 논의에 있어 이러한 개념 정의에 대해 본 연구는 주목한다. 본 연구에서는 단순히 구조주의적 관점에서 문장의 상위 층위에서 담화를 바라보는 것이 아닌 기능주의적 관점으로 연계하여 규정한 담화에 대한 정의를 기반으로 본 연구의 논의를 진행한다.

먼저 1차적으로는 문법을 바라보는 관점을 문장 수준에서 담화 수준으로 넓혀 갈 수 있다는 것을 전제로 한다. 2차적으로는 기존의 문장 문법을 기본으로 하여 그것을 학습자가 변형하여 사용할 수 있도록 지속적으로 보충하고 보완

해 나갈 수 있는 맥락화된 담화 수준의 문법으로 그것의 범위를 확장한다. 이를 통해 최종적으로는 의사소통을 위해 맥락 속에서 언어를 사용할 수 있게 하는 자원을 학습자가 인식할 수 있도록 문법이 교수되어야 한다는 점을 기반으로 담화를 정의한다. 이것은 언어 자원으로서의 ‘의미 연결체의 확장’에 주목한 것으로 언어 내적인 요소들과 외적인 기능들이 어떻게 담화로 구성되어 가는지를 종합적으로 고려한 것이다.

## 2) 담화 문법의 개념 정의

언어학 연구의 방향이 텍스트 단위 자체를 전체적으로 수행하기보다는 문법이 담화에 어떠한 영향을 받고 담화가 문법에 어떠한 영향을 미치는지에 초점을 두는 쪽으로 변화하면서 담화 문법에 대한 관심과 그것의 필요성이 강조되었다(주신자, 1995).

이에 본 연구에서 담화 문법을 어떻게 정의할 수 있을지 정리해 보고자 한다. 먼저 휴즈와 매카시(Hughes & McCarthy, 1988:266-280)에서는 담화 문법을 텍스트나 혹은 순간순간의 상황 속에서 화자나 필자가 어떤 것을 언급하기 위해 선택하는 문법으로 정의하였다. 이것은 문법은 화자나 필자의 선택과 연계하여야 그것의 사용을 충분하게 설명할 수 있다고 보고 언어 사용자들이 상황에 맞게 그리고 적절하게 언어를 사용하기 위해서 담화의 영향을 받은 선택의 집합체(a set of discourse-affected)로 규정한 것이다.

한국어교육과 국어교육에서는 담화 문법의 개념을 대상에 따른 유형 분류, 개념 규정을 위한 설명력, 언어 사용의 분석 단위 등을 토대로 규정하고 있다. 어휘 문법, 문장 문법과 동일한 층위로 담화 문법을 문법 연구의 하나의 단위로 설정한 강현화(2006)와 임규홍(2006)은 담화 문법 영역 설정의 필요성을 역설하였다.

강현화(2006:36)에서는 내용적 영역에 의해 담화 문법을 규정하였다. 일반적으로 문법이라고 하면 어휘 문법과 문장 문법으로 구분할 수 있으나 언어의 실제 상황과 관련하여 담화에서의 언어 사용의 기능과 그것의 화용적인 제약을 기술하기 위해서는 담화 문법 영역의 필요성을 주장하였다. 임규홍(2006:163)은 연구자의 관점에 따라 다양하게 쓰이고 있는 문법 유형을 목적·

이론·대상에 따라 세분화하였다. 목적에 따라서는 학교 문법과 이론 문법으로 나누었다. 그리고 이론적인 연구 경향에 따라 구조 문법과 인지 문법과 같은 하위 분류가 가능하다고 보았다. 그중 담화 문법의 경우 그 대상을 무엇으로 보느냐에 의해 분류가 되는데 담화를 대상으로 하면 그것을 담화 문법으로 범주화하여 제시할 수 있다고 보았다.

문법의 특징을 파악하고 그것을 학습하기 위해서 음운, 어휘, 문장과 같은 교육 내용들을 기반으로 해야 하나 그것이 실제로 관계를 맺고 있는 담화로의 관점 확장도 필요하다. 문법 교육을 담화와 관련하여 제시하기 위해서는 학습자가 문법을 어떻게 사용하는지에 대해 주목해야 한다. 이것은 학습자의 선택과 관련이 깊다.

이에 학습자가 선택하는 요소들에 대한 설명을 강조하여 담화 문법의 개념을 기술한 박석준(2010), 박석준·윤지영(2014)의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 두 논의에서는 담화 문법을 ‘기존 문법+설명력’으로 개념화하였는데 이것은 학습자들의 선택을 설명력으로 포함하여 이해하려고 한 점에서 의미가 있다. 본 연구에서도 담화 문법 관점의 시제 사용에 대해 어떻게 설명할 수 있을지에 대한 물음으로부터 논의가 출발되었는데 이러한 개념화의 내용은 학습자들이 시제 선택을 어떻게 하는지에 대한 시사점을 제공해 준다.

한국어 모어 화자를 위한 학교 문법으로서의 국어교육과 달리 외국인 학습자들을 위한 한국어교육의 경우 개별 문법 항목에 대한 자세하고 설명력 있는 기술을 제시해야 할 필요가 있다. 한국어에 대한 직관이 없는 학습자들에게 기존 문법으로만 설명이 불가능한 것이 존재할 수 있으며 이것을 단순히 예외로 규정하여 학습자들에게 단편적으로 제시하기보다는 그것에 대해 보다 구체적으로 자세히 설명을 할 수 있는 설명적 요소가 추가되어야 한다.

그렇다면 설명적 요소(설명력)란 구체적으로 무엇인가에 대해 정리해 볼 필요가 있다. 박석준·윤지영(2014:115)은 학습자들에게 올바른 설명을 제공하기 위해서는 빈도와 모국어 화자의 직관이 허용하는 타당성과 소통가능성 그리고 언어의 문화적 배경과 선형 지식으로서의 스키마 등이 기준이 될 수 있다고 보았다. 또한 양세희(2014:35)는 담화 문법은 언어 구조에 대한 지식 외에 실제 언어생활에서 활용될 수 있는 언어 사용과 관련된 교육까지 가능하다고 보았다. 담화 문법의 개념에 대해 언어의 형식과 의미, 기능을 연결시켜 주는 문

법 규칙의 체계이자 구체적인 맥락에서 언어 사용자에 의해 절차적으로 재구성될 수 있는 자원이라고 규정하였다. 언어 사용자에게 의해 문법은 절차적으로 재구성될 수 있다는 의미는 맥락과 깊은 관련성을 지니고 있다는 것을 의미한다. 따라서 맥락은 언어 사용을 설명하는 매우 중요한 요소로 작용한다.

박수진(2015:36)은 담화 차원의 문법이 교수되어야 하며 언어 사용자들이 유사한 의미를 지니고 있는 여러 가지 표현들을 자신의 의도에 맞게 그리고 알맞은 맥락 안에서 사용할 수 있도록 해야 한다고 보았다. 담화를 고려하여 문법 교육이 이루어져야 한다는 것은 담화를 기반으로 문법의 선택적 사용과 그 근거에 초점을 맞추는 것이다. 이러한 논의를 기반으로 담화 문법을 의사소통 상황에서 언어 사용자가 문장과 문법 요소들을 어떻게 선택하여 사용할지와 관련되어 있는 것이라 하였다.

위의 논의들을 통해 본 연구는 담화 문법을 ‘언어의 형식과 의미, 기능을 연결시켜 주는 문법 규칙의 체계이자 구체적인 맥락에서 언어 사용자에 의해 절차적으로 재구성될 수 있는 담화 지식의 구체적인 실행’으로 개념화한다. 따라서 이것이 재구성될 수 있도록 하는 언어 사용자들의 선택에 주목할 필요가 있다는 점 또한 중요한 고려 요소가 된다.

또한 담화 문법은 설명적 요소(설명력)에 대한 개념과도 관련이 있다. 한국어 모어 화자를 위한 학교 문법으로서의 국어교육과 달리 외국인 학습자들을 위한 한국어교육의 경우 성공적인 의사소통 능력을 함양하기 위해서는 개별 문법 항목에 대한 자세하고 설명력 있는 기술을 제시해야 할 필요가 있다. 이는 한국어에 대한 직관이 없는 학습자들에게 기존 문법으로만 설명이 불가능한 것이 존재할 수 있으며 따라서 이것을 단순히 예외로 규정하여 학습자들에게 단편적으로 제시하기보다는 그것에 대해 보다 구체적으로 자세히 설명을 할 수 있는 설명적 요소가 추가되어야 함을 의미한다.

이에 본 연구에서는 담화 문법을 외국인 학습자의 성공적인 의사소통 능력의 함양을 위해 **“설명력을 확보하기 위한 담화 운용 지식의 구체적인 실행”**으로 정의한다.



### 3) 시제 교육에서의 담화 문법 관점

학습자가 담화 내에서 문법 지식을 이해하고 그것을 사용할 수 있도록 이것을 위한 교육의 필요성이 대두되었으며 이와 관련된 연구들이 많이 이루어지고 있다. 이러한 필요성에 대한 공감대 형성은 상당히 많은 연구에서 어느 정도 연구 성과를 이루었으나 실제로 담화 내에서 문법에 대한 이해나 사용에 대한 논의는 아직까지 담화 문법의 기능이나 의미에 대해 충분한 연구 성과를 이루지 못하고 있다<sup>49)</sup>. 담화를 활용하여 교육 방안을 논의하는 것은 그 층위를 문장 차원을 넘어 제기하는 것으로서의 역할 외에 그것의 관계에 대해 보다 완성도 있게 논의할 필요가 있다.

최근 한국어교육 연구들에서도 담화에 대한 관심이 높아지면서 담화에 대한 연구들이 활발하게 이루어지면서 ‘담화와 문법’, ‘담화 수준의 문법’, ‘담화 기반의 문법’ 그리고 ‘담화 문법’ 등의 용어를 사용한 논의들이 증가하고 있다. 담화 문법과 관련된 용어는 ‘담화 기반 문법’ 또는 ‘담화 차원 문법’으로 사용되기도 한다.

이경(2016:114)은 이에 대해 의사소통 목적과 기능을 수행하기 위한 담화를 언어 사용자의 의도와 맥락에 따라 선택되는 문법으로 보아야 하기에 ‘담화 문법’보다는 ‘담화 기반 문법’이라 ‘담화 차원 문법’이라는 용어가 더 적절하다고 보았다. 그러나 본 연구에서는 담화 문법이 어휘 문법, 담화 문법과 동일하게 학술적 용어로서의 위상을 담보할 수 있다고 보고 두 가지 관점에서 이것의 사용이 적절하다고 판단하였는데 그 이유는 다음과 같다. 먼저 담화 문법은 대상이 되는 ‘담화’의 중요성을 드러낸다. 그것의 체계적인 구조를 다른 대상들과 같이 규칙들로 설명할 수 있는 가능성을 보여 주며 이는 담화 운용 지식에 대한 설명을 가능하게 해 준다. 둘째로 담화 문법의 실제 사용을 나타내는 ‘구체적인 실행’을 담화 문법 내에서 설명을 해야 하는데 이 두 가지의 특징들을 모두 종합적으로 포함할 수 있는 용어로 적절하다고 본다.

---

49) 이에 대해 이경(2016) 담화와 문법의 관계에 대해 논의가 본격적으로 이루어지고 있지 않음을 비판하며 교육 내용에 대한 연구뿐만 아니라 교육 방안에 대한 논의들 또한 문장 이상의 단위로 담화를 활용하는 것 외에 문장 차원의 문법 교육과 크게 차별화되지 않고 있다고 보았다.

담화는 담화 자체 내에서 의미를 생성하고 조직하기 위한 언어적인 측면과 함께 담화 내에서 생성된 정보를 운용하고 확장하여 이를 전달하기 위한 실행으로서의 역할도 수행한다. 따라서 본 연구에서는 ‘담화 문법’이라는 용어를 사용하여 논의를 진행하고자 한다.

1990년대부터 담화 문법(discourse grammar)이 더 많은 주목을 받기 시작하면서 이에 대한 연구들이 활발히 이루어졌다(Hughes & McCarthy, 1998:263). 많은 논의들에서 문법 영역에 대한 요소들을 텍스트와 담화와 관련하여 분석함으로써 문장의 층위를 넘어 그것들의 상호작용적 특징들을 연구하려는 시도들이 다양하게 이어졌다고 보았다. 그러나 많은 연구들에서 담화 문법이 정확히 무엇인지 그리고 문법 교육에서 담화 문법이 어떠한 역할을 하고 그 위상이 어떠한지를 명확하게 밝히지 못함을 지적하였다.

김호정(2012:381)에서는 담화 연구들이 문법 교육의 무용론에 대한 대안이 될 수 있다는 점을 강조하면서 한국어 문법교육에서 담화 연구가 위에 제시된 다양한 용어들의 사용을 통해 논의가 활발하게 이루어지고 있음에 주목하였다. 이것은 의사소통 능력을 향상할 수 있는 문법 교육의 긍정적인 역할을 강조한 것으로 문법 자체가 포함하고 있는 내용적 지식도 중요하나 이것들이 담화 차원에서 어떻게 사용되는지에 대한 그것의 의미와 기능 그리고 환경적인 요인들로 그 관심 영역이 확장되고 있음을 보여 준다.

이와 관련하여 매카시(McCarthy, 1998; 김지홍 역, 2010:144-149)는 문장 문법에서 충분히 설명하지 못하는 문법 규칙들에 주목한 바 있다. 문법 규칙이 적격한 문장들을 생성하여 그것이 어떠한 선택하에 만들어졌는지에 대해 설명해 주기도 하나 그렇지 못한 문장들에 대해서는 충분한 설명을 하지 못하는 경우도 있다고 보았다.<sup>50)</sup> 이때는 맥락 특징 및 형태에 대한 언어 사용을 살펴볼 필요가 있는데 이것은 그 문법을 사용하는 사용자들의 선택들과의 관련성을 토대로 이해 가능한 설명을 할 수 있다고 보았다. 문법적 선택이 문장 차원에서 설명이 가능한 것도 있지만 담화 차원의 설명을 요하는 것들도 있기에 그것을 기술하기 위해서는 담화 문법으로 그 범위를 확대해야 한다고 본 것이다.

---

50) 휴즈와 매카시(Hughes & McCarthy, 1998:265)는 선택과 기저에 구조화된 규칙으로서 목록이 제한되어 있는 문장 문법은 필자와 작가의 상호작용을 위해 매순간마다 생성되는 맥락의 특징들에 초점을 두는 담화 문법으로 그 관점이 바뀌어야 한다고 주장하였다.

이러한 관점은 한국어 시제 교육에 시사하는 바가 크며 이에 시제 교육에서 담화 문법 관점의 접근이 필요함을 강조하는 바이다. 외국어로서의 한국어 학습에서 한국어 시제를 맥락에 맞게 쓰는 것은 쉽지 않음에도 불구하고 실제 교육 현장에서는 시제 교육을 대표적인 상황을 기반으로 전형적인 예문들과 함께 제시하고 있다. 그러나 시제 교육을 문장 차원에서 접근하는 것으로는 언어의 내재된 질서 체계를 온전하게 드러낼 수 없으며 학습자들은 시간 표현의 형태들을 자연스럽게 연결 지어 생각하기 어려울 수 있다(김제열, 2003:52).

학습자들에게 현재·과거·미래의 시제를 명시적으로 제시하고 설명하는 것은 교수·학습 상황에서 필요하다. 본 연구에서 이것의 필요성을 부인하는 것은 아니다. 그러나 시제 범주만을 강조하여 언어의 사용에 접근하는 것은 시제의 형식과 기본적인 의미 파악에는 유용할 수 있으나 본질적인 의미와 그것의 사용까지를 모두 설명하는 것은 어렵다는 점을 강조하는 것이다.

따라서 시제의 시간적 개념에 적합하지 않은 표현들과 상황들을 학습하기 위한 관점의 전환이 필요한데 이것을 담화 문법적 관점에서 설명하는 것이 유용함에 초점을 둔다. 이것은 시제의 개별 형태소의 형식·의미·사용을 보다 거시적이고 다각적인 관점에서 파악하여 언어 사용자들이 시제를 어떻게 언어 사용 상황에서 실현하는지와 관련된 언어 현상을 보다 종합적으로 관찰하고 그것을 기술할 필요가 있기 때문이다. 시제의 시간적 기능으로는 설명되지 않은 문법 구조나 그것을 넘어서 문법 현상을 설명하기 위해서는 현재·과거·미래의 시간적 지시에만 한정해서는 안 된다. 시간 지시 기능 외에 어떠한 다양한 의미가 있고 어떻게 쓰이고 있는지를 체계적으로 기술할 수 있는 유의미한 접근과 그것의 구체적인 실현 방안을 마련하는 것이 필요하다는 입장이다.

김호정(2006:48-49)은 이에 대해 시제의 범주화는 과거, 현재, 미래로 하고 실제 상황에서 사용되는 시제 외 기능에 대해서 학습자들이 그 의미와 쓰임을 학습할 수 있도록 해야 한다고 주장한 바 있다. 학교 문법에서 ‘시제 선어말 어미’에 대해 기술할 때 시제 외의 비시간적 의미를 지닌 쓰임들이 있음에 주목하였다. 그러나 구체적인 내용에 있어서는 여전히 시제 외 의미를 인식함에 있어 나열식으로 제한되게 제시되어 있어 체계적인 접근과 이해가 어렵다는 것을 문제점으로 인식하였다.

이러한 입장은 본 연구의 논의와도 같은 선상에 있다. 이는 시제 외 기능들을 하나하나 항목별로 제시 순서에 맞게 무의미하게 학습하게 하는 것보다는 이것들을 어떠한 관련성으로 다층적인 관점에서 바라볼 수 있는지를 학습자들이 인식하는 것이 중요하기 때문이다.

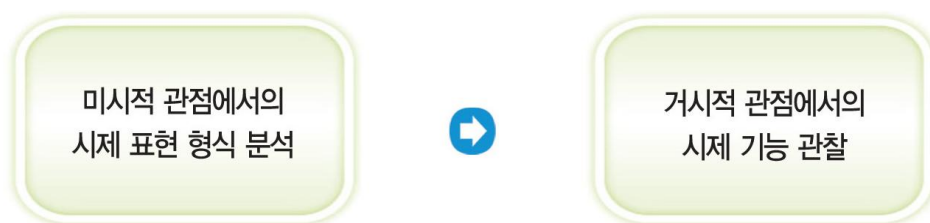
시제의 기능을 미시적 관점에서 이해하는 것에 한정해서는 안 된다. 시제의 기능에서 가장 주요하게 인식될 수 있는 것이 시제성을 나타내는 시간 지시 기능임을 부인할 수 없다. 이러한 점은 초급 단계에서 학습자가 명시적으로 시간성을 인식하는 데에 필요할 수 있다. 그러나 시제의 비시간적인 기능에 대해서도 학습자들의 관점을 전환할 필요가 있고 이에 대한 교육 또한 실행되어야 한다. 이는 앞서 제시된 교재에서도 시제로 설명할 수 없는 많은 의미들은 어떻게 기술할 수 있는지에 대해서도 다시금 생각해 보아야 한다는 것과 맥락을 같이한다.

이 문제는 시제를 어떻게 볼 것인지와 관련이 되어 있다. 시제는 실제로 그간 ‘시제, 양태, 상’과 함께 많이 논의되었는데 이것은 논의의 관점을 어떻게 취할지에 대한 문제와도 관련이 있다. 시제를 중심으로 설명하는 입장, 선어말어미의 시제성을 바탕으로 한 입장, 양태를 중심으로 시제를 포함하여 설명하는 입장 등으로 그동안 논의가 진행되어 왔다.<sup>51)</sup> 그러나 한국어 교육 현장에서는 시제 중심의 논의, 양태 중심의 논의, 상 중심의 논의보다는 초급 단계부터 제시된 시제와 관련된 학습 내용들을 학습자들에게 어떻게 효과적으로 제시하

---

51) 이와 관련하여 시제·상·양태·서법의 논의들을 정리한 제민경(2015:220-222)의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 먼저 한동완(1996), 문숙영(2010), 최정진(2012)의 논의와 같이 시제를 중심으로 논의하거나 선어말어미의 시제성을 중심으로 한 논의들이다. 이런 시제 중심의 논의들은 ‘시제 선어말 어미’에 초점을 둔 것이다. 둘째, 장경희(1985), 박재연(2004) 등의 논의처럼 양태를 중심으로 시제를 포함한 관점으로 논의한 연구들로 양태 중심의 논의들은 ‘시제 선어말 어미’뿐만 아니라 연결 어미, 종결 어미와 명사, 동사, 보조 용언 구성 등 다양한 언어 형식을 대상으로 이루어지고 있다고 정리하였다. 세 번째로 상 중심의 논의는 대표적으로 남기십(1972)을 들 수 있으며 마지막으로 서법 중 논의의 대표적인 성격을 띤 연구로 고영근(2007)을 들었다. 제민경(2015)은 관련 논의들을 통해 시제를 문장에서 상, 서법, 시간 부사 등과 상호 관계를 맺으며 실현되는 점에 주목하여 문법 범주에 얽매이기보다는 사회문화적으로 생성되는 언어의 경우 의미 중심으로 체계를 정립하는 것이 옳은 방향임을 주장하였다. 시간 표현의 선택은 궁극적으로 언어 사용자가 시간 속에서 특정 상황의 어떤 지점을 어떤 위치에서 바라보는지와 관련된 문제와 관련이 있다고 설명하며 시제·상·양태를 언어 주체의 관점을 중심으로 통합적으로 제시하고자 하였다.

고 교육할 수 있는지를 먼저 고민하는 것이 유의미할 수 있다. 따라서 이런 선행 연구들이 지향하는 어떤 한 범주 중심의 논의에 초점을 두는 것을 본 연구에서는 지양한다. 시제와 관련된 학습 내용이 초급 단계에서 이루어짐을 고려하여 형태 중심의 미시적 관점을 시작으로 확장된 시제 기능에 초점을 거시적 관점으로 어떻게 관련 내용들을 포괄할 수 있는지를 우선 고찰하는 것이 필요하다고 보고 다음과 같이 시제를 바라보는 관점을 전환하고자 한다.



일반적으로 문법 범주와 의미 범주를 연결하여 어떠한 문법적인 현상을 이해하는 것은 유의미한 방식이다. 예를 들어 ‘-겠-’의 의미를 분석하는 다양한 논의들은 국어학적으로나 언어학적으로 반드시 필요하다. 그러나 시제 범주를 이렇게 문법 범주와 의미 범주로 이분하는 것은 언어 학습 상황에서는 오히려 학습자와 교수자들의 혼란만을 가중시키고 학습의 어려움을 야기할 수도 있다.

이렇게 이분법적으로 보는 것이 학습자들에게 타당한지에 대해 고찰해 볼 필요가 있다. 그렇다면 거시적 관점에서 시제 기능을 어떻게 관찰할 수 있을지에 대해 생각해 볼 필요가 있다. 이것은 시제의 기본적인 시간의 지시적 기능이 아닌 비시간적인 지시 기능을 어떻게 바라볼지와 관련된 것이다.

먼저 어떤 문법 요소가 지니는 모든 쓰임들을 하나로 포괄하여 보는 관점인데 이러한 접근을 ‘소위 단위적(monosemy)적 접근’이라 한다. 박진호(2011:296-298)는 ‘-(으)ㄴ 것’과 ‘-겠-’에 대해서 문법 요소가 여러 개의 기능을 가지는 것은 자연스러운 현상이며 이것들이 유사성을 지니고 있기 때문에 어느 하나로 포괄할 수 있는 명칭이 존재하기 어렵다고 보았다. 이것이 실현 가능하다고 해도 그 의미가 매우 추상적일 수 있기에 ‘소위 단위적 접근’으로 시제를 바라보는 것이 유용하지 않다고 설명했다.

오히려 ‘-(으)르 것’과 ‘-겠-’은 다의적(polysemy) 접근으로 바라보는 관점을 취하는 것이 더 효과적이라고 생각했다. 이는 한 문법 형태가 가지고 있는 쓰임 중에서도 시제의 용법도 있고 상의 용법도 있다고 보거나 양태적 용법으로 쓰일 수 있다고 본 것이다.

이병기(2006:3)에서는 과거와 현재의 일에 대한 사건이나 상황에 대해서 시제를 사용하나 미래에 대해서는 시제가 아닌 ‘양태’라는 또 다른 범주를 설정하는 것은 비효율적인 접근으로 보았다. 김민영(2012:105) 또한 같은 맥락에서 과거 시제를 사용하여 미래의 일을 기정사실화하는 화자의 의도를 포함하는 경우에는 양태적 특징을 강조하지 않는 반면에 ‘-겠-’과 ‘-(으)르 것’에 대해서는 다른 기준을 적용하는 것에 대해 비판적으로 보았다. 이러한 태도들은 시제의 기능을 가장 기본적인 의미 기능으로 하여 이것이 의미적 유사성을 기반으로 상적 의미나 양태적 의미를 확대된 의미로 보는 견해와 맥락을 같이한다.

따라서 본 연구에서는 다의성의 관점에 따라 시제를 시제 범주 내에 시간성을 지닌 의미와 비시간성을 지닌 의미로 나누고 비시간성을 독립된 개체로 분리하여 양태적 속성과 상적 속성을 바라보지 않고 이를 다의적인 관점에서 통합적으로 접근하고자 한다. 이를 구체적으로 연결하여 제시하면 다음과 같다.



## 2.2. 담화 문법 관점의 한국어 시제 실현

담화 문법 관점에서 시제 교육에 대한 내용들을 어떻게 구현할 수 있는지를 연구하기 위해서는 담화 문법 관점에서 설명할 수 있는 시제 현상과 특징들을 규명할 필요가 있다. 이것은 담화 문법 관점에서 시간성을 바라보았을 때 그 기

능이 객관적인 시간 지시만을 가리키는 것이 아니며 시간 외적인 기능 또한 구체적인 시제 교육의 내용화로 체계화될 필요가 있기 때문이다.

문숙영(2009:20)은 담화 맥락에 따라 시제의 의미 해석이 달라지는 예들이 있는데 이것은 시제가 단순히 상황시의 위치에 의해서 선택되는 것이 아님을 강조하였다. 시제는 서술자나 화자의 의도나 목적에 의해서 다르게 선택될 수 있으며(문숙영, 2008:22) 관점의 이동에 의해서 시제가 다르게 나타날 수 있다(황선영, 2017). 또 텍스트 유형별로 시제가 다르게 사용될 수 있기에(김민영, 2012) 이것들을 통합적으로 설명할 수 있는 ‘담화 문법’의 가치에 주목하여 텍스트의 시간 방향과 주시제 그리고 시제 유지와 시제 변환을 중심으로 논하고자 한다.

#### 1) 텍스트의 시간 방향과 주시제

대부분의 한국어 수업에는 시제에 대한 교육 내용이 포함되어 있으나 2.1.2. 한국어 교재에서 기술된 시제 교육 내용을 살펴본 바와 같이 시제 교육 내용은 시제 교수를 위한 개별적인 지침에만 의존하고 있다는 데에 문제가 있다는 점을 지적한 바 있다. 실제 시제 교수가 모든 교재에서 주요 내용으로 다루어지고 있으나 그것이 직접적인 사용에 대한 범위를 포함하기에는 그 내용이 충분하지 않다는 점이 문제점으로 인식되고 있음을 알 수 있었다. 한국어교육에서 시제 교육을 위한 실제 수업 내용은 시제 형태가 언제 사용되는지 그리고 그것에 대한 활용 연습 그리고 문장 단위의 맥락에서의 빈칸 채우기 등의 연습이 주를 이룬다. 시제 용법과 맥락 연습을 위한 문장들은 이미 교재에 그 틀이 제시되어 학습자들은 수동적으로 그것에 대해 접근하는 경우가 많다. 그러나 교육 현장에서 많은 예외 현상을 지닌 문법 규칙이 존재할 수 있기에 학습자가 스스로 문장의 시간 틀을 담화 문법 관점에서 확인하여 그것에 맞는 사용에 대한 연습이 충분하지 못하고 있다는 의미이기도 하다.

이에 대해 힌켈(Hinkel, 2002; 김서형 외 역, 2010:296-300)은 문법의 교육 과정 내에서 교수가 되어도 실제 이것의 지식 사용을 효율적으로 하기 어려운 점을 지적한 바 있다. 본 연구는 이 부분에 주목한다. 학습자들은 여러 가지 연습을 통해 시제와 관련된 표현을 이해하고 그것에 대한 연습을 하는 수업을 통해 그 용법은 익힐 수는 있다는 것에 동의하고 그것의 필요성을 부인하는 것이 아니

라 이것이 다른 언어 기능 예를 들면 말하기나 쓰기와 같은 생산 과제와의 결합에서 많은 어려움을 겪게 되는 것(Hinkel, 2002; 김서형 외 역, 2010:296)과도 연계하여 보다 통합적으로 시제 교육에 대해 접근해 볼 필요가 있다는 점을 강조한다. 이는 시제 개념을 규정할 때 언어 사용자의 시간 인식과 그것의 선택에서 담화 문법 관점과 연계하여 생각하는 것이 중요하다는 것을 반증하는 것이다.

실제로 시제 교육을 통합적인 관점으로 접근하는 연구들은 학습자들이 언어 사용자로서 사용한 시제에 주목하여 장르를 중심으로 특정 시제의 쓰임에 대해 논의하고 있다. 힌켈(Hinkel, 1997)은 스웨일스와 피크(Swales & Feak, 1994)의 논의를 인용하며 학문 목적 쓰기에서 특정 시제의 사용이 매우 관습적으로 사용되고 있기에 현재와 과거 시제의 용법을 명시적으로 가르치는 것이 중요하다는 주장에 동의하였다. 이에 현재 시제가 주되게 사용되는 내용들과 과거 시제가 주되게 사용되는 내용들에 대해 제시한 바 있다<sup>52)</sup>. 그러나 이것이 외국어로서의 언어교육에서는 실제로 텍스트와 관련지어 볼 때는 직접적으로 연결되지 않는 경우도 많은데 이것을 효율적으로 연계시켜 체계적으로 가르치기 위한 방법들이 모색되어야 한다고 보았다(Hinkel, 2002; 김서형 외 역, 2010:296).

한국어교육에서도 시제 교육에 대한 내용과 그것의 제시 방법 또한 이러한 어려움의 연결선상에 있다. 시제는 글을 구성함에 있어 필수적인 요소임에도 불구하고 앞에서 기술한 바와 같이 지식과 사용을 자연스럽게 연결하기가 쉽지 않다.

본 연구에서는 이러한 문제의 해결 방안으로 담화 문법 관점에서 ‘텍스트 내의 주시제를 활용하는 시제 교육’이 중요하다고 보고 이것에 대한 이해와 인식 또한 필요하다고 본다. 이는 담화 문법 관점에서 시제 표지와 기능들이 언어 자원으로 어떻게 사용되고 있는지를 아는 것이 중요하기 때문이다. 이를 위해 크게 ‘주제의 시간적 방향’과 ‘텍스트 유형별 주시제’에 주목한다.

---

52) 예를 들어 ‘초록이나 자료 설명, 전체적인 내용의 요약, 연구 계획서 전체적인 개요 같은 것을 기술할 때는 주로 현재 시제가 사용되고 과거 시제의 사용은 주되게 나타나지 않는 반면에 구체적인 실험이나 연구 결과 혹은 사례 연구 등의 과거의 사건을 기술할 때는 과거 시제의 사용이 필수적이라고 보았다. 이러한 연구들은 최근 한국어 교육에서 학술적 텍스트 장르를 중심으로 관련 내용들이 사용되는 언어 사용들의 특징들을 밝히는 연구들에서 의미있게 사용되고 있다. 이와 관련된 최근의 연구로 박수연(2016)이 있는데 학술적 텍스트의 <선행 연구> 부분의 장르 분석 중 시제와 상의 부분의 내용을 참고할 수 있다.



박현선(2004:36)은 학습자가 접하는 텍스트에는 주제가 있는데 그 주제는 시간적인 방향성을 지니고 있다고 보았다. 이에 대해 제민경(2015:245)은 문장의 시간 요소 선택이 문장이 속한 의미 단계의 시간 방향을 결정할 때 중요하다는 것에 동의하였는데 이러한 태도는 본 연구에서 담화 문법의 내적인 기능으로서의 시제의 기능이 중요하다고 본 본 연구와 같다. 이는 텍스트의 주제가 어떠한 시간적 방향을 지니고 있는지 구체적인 시제의 사용을 기반으로 제시하고 교수한다면 학습자들은 시제의 기본 형태와 의미를 습득한 후에 문법 지식을 실제 사용으로 연계할 때 효율적으로 접근할 수 있다는 점에서 중요하기 때문이다.

박현선(2004:37-40)은 주제의 시간적 방향을 크게 ‘보고적 시간 방향, 보편적 시간 방향, 기대적 시간 방향’이라는 개념으로 설명하였다. 이것을 본 연구에서는 담화 문법의 내적인 기능으로서의 의미 자질과 시제의 기능을 연계하여 살펴보고자 한다.

먼저 ‘보고적 시간 방향<sup>53)</sup>’은 이미 지난 일에 대해 경험한 것을 전달하거나 발화 시 지속되고 있는 어떤 사건이나 사태를 전달할 때 사용되는 것이다. 경험한 일을 알리기 위해서는 대체적으로 시간의 방향은 과거 시제를 중심으로 이루어진다. 이것은 과거 시제의 의미 자질은 [완료성], [선시성]을 중심으로 ‘보고 기능’과 함께 설명할 수 있다. 이것은 ‘선시 상황 보고 기능’을 수행하는 것으로 볼 수 있다(김민영, 2012:90).

---

53) 박현선(2004:40)은 보고적 시간 방향을 과거 시제와의 관련성으로 설명하였다. 그러나 ‘보고’의 개념이 과거 시제 외에도 나타날 수 있다. 보고의 개념이 일반적으로 어떤 사건이나 사태가 발생한 후에 그것에 대한 정보 제공의 측면에서 일어나는 것으로 볼 수 있어 과거 시제와 밀접한 관련성을 중요하게 생각할 수 있으나 경험한 사태를 알리고 그것을 전할 때 현재형의 기능 중에 발화 당시 지속되고 있는 사태를 표현할 때 현재 상황 보고로도 사용될 수 있기에 과거 시제로만 그것이 표현된다고 볼 수 없기 때문이다. 따라서 과거의 경험을 전달하는 이미 지난 사건을 보고하는 것이 아닌 발화시 지속되고 있는 사태에 초점을 둔 것으로 현재 시제가 가능하고 이미 지나간 일에 대한 단순 보고는 과거 시제로 표현된다고 보는 것이 타당하다. 이러한 점에서 김민영(2012:90-91)이 현재 시제의 동시 상황 제보와 구분하기 위해 과거 사건의 보고를 선시 상황 보고 기능으로 설정한 것과 같은 맥락에서 이해할 수 있다.

그러나 발화 시 과거에 일어난 사태가 지속성을 지니고 있으면 이때는 현재 시제를 중심으로 설정될 수 있다. 이것은 현재 시제의 [지속성]으로 표현이 가능하며 지속적으로 이어지고 있는 사태에 대한 ‘보고 기능’은 [동시성]을 지닌 ‘동시 상황 보고’ 기능을 수행하고 있다고 볼 수 있다. 이와는 달리 과거 상황이 아닌 경우 즉 미래의 상황을 나타내는 데 과거가 사용될 때가 있다. 이 경우 화자의 태도와 직접적으로 관련이 되어 있다. 예를 들어 “내일 시험은 다 봤다.”의 문장은 미래의 일에 대한 기술임에도 과거로 표현되는데 이것을 ‘보고적 시간 방향’으로 설명할 수 있다. 이미 일어난 즉 [기정사실화]의 과거 시제의 의미 자질과 관련하여 박현선(2004:39)은 이를 전통 문법에서는 ‘과거 속의 미래형’으로 보는 것과 달리 ‘보고의 관점’에서 미래에 일어날 일에 대한 추측이나 예측의 기능을 수행하고 있는 것으로 보는 것이 더 학습자들에게 설명 가능한 접근이라고 보았다. 이를 통해 ‘과거 속의 미래’라는 표현에서 과거와 미래라는 용어가 주는 모순적 문제를 해결할 수 있다고 본 것이다.

또한 현재 시제로 미래에 일어난 일에 대한 예측과 추측을 시간적으로 보고하는 기능을 수행하고 있는 것으로 볼 수 있다. 이것은 미래 시제의 의미 자질인 [추측성], [불확실성], [가능성]이 현재 시점에서 보고의 기능을 수행하고 있는 것으로 이해가 될 수 있다. 이 경우 초점은 ‘보고 기능’에 있다.

두 번째로 ‘보편적 시간 방향’은 언어 사용자가 어떤 사건이나 사태를 시간적 범위를 초월하여 전달하려는 의도에서 나타난다. 시간적 규범에 속하지 않은 일반적인 상황을 표현할 때 현재 시제로 ‘보편적 시간 방향’을 나타낼 수 있다. 현재 시제의 의미 자질인 [초월성], [항시성]을 중심으로 이러한 기능을 수행할 수 있다. 어떤 일을 경험한 것을 보고하는 것이 아닌 그것을 강조하기 위해서나 현실감 있게 표현하기 위해서 현재 시제가 사용된다. 이것은 시간적 개념을 넘어선 시제 기능으로 볼 수 있다. 또한 있는 그대로의 사실을 표현하는 것뿐만 아니라 그 모습 자체를 묘사하는 것과 같은 주제를 나타내기 위해서도 현재 시제가 나타날 수 있다.

마지막으로 ‘기대적 시간 방향’의 경우는 아직 일어나지 않은 상황을 예측할 때 사용한다. 따라서 이때 시간의 방향은 미래 시제로 표현될 수 있으며 미래 시제의 의미 자질은 [가능성], [추측성], [불확실성], [의도성] 등이 포함될 수 있다. 박현선(2004:37)은 화자의 의도를 중심으로 앞으로 일어나게 될 일에 대

한 계획이나 예언들을 표현하며 이것들의 가능성이나 기대감을 가지고 나타낸다고 보았다. 미래형은 시간적 특징뿐만 아니라 화자의 의도에 의한 양태적 속성이 나타나는데 이것은 언어 사용자의 선택을 중심으로 접근하는 것이 타당하다고 본 것이다. 이에 대해 김민영(2012:115-116)은 미래 시제와 관련된 화자의 의도는 크게 세 가지로 정리하였다. 첫째, 미래에 있을 상황을 알리고 싶을 때(예보, 예언, 예정 알림) 등의 후시 정보 제공 기능이다. 이것은 화자의 심리적 태도가 강조되기보다는 객관적인 정보를 예보하는 기능으로 이때 정보 제공을 목적으로 확실한 미래의 상황의 경우 ‘보고 기능’을 수행한다고 볼 수 있다<sup>54)</sup>. 둘째, 미래에 할 일을 세울 때(의지, 의도, 기대, 희망 등)의 일정 계획 기능이나 그것에 대한 화자의 의도를 나타낼 때 사용된다. 마지막으로 불확실한 일을 판단할 때(추론, 추정 등)의 추측의 기능을 나타낼 때 사용된다. 미래 시제의 특징이 비확정 시간과 관련되어 있음을 고려하여 현재 상황을 바탕으로 어떤 사실을 짐작하여 나타낼 때 사용된다고 볼 수 있다.

시제 표지가 지니고 있는 다양한 의미 기능을 시간 방향을 설정하고 시간 단계를 고려하여 설명하는 것은 중요하다. 이는 시제 표현의 시간 지시 기능뿐만 아니라 시간 외 의미 기능에 대해 화자의 의도를 포함한 의미 기능으로 자연스럽게 외연적 확대를 가능하게 해준다.

시간적 방향에 대한 이해를 위해 텍스트 전반에 걸쳐 나타나는 주시제를 주목할 필요가 있다. 앞서 시제의 기능이 시간 지시를 나타내는 것 외에 시간 외 기능들을 위해서도 사용됨을 알 수 있었다. 또한 시제는 텍스트를 구성함에 있어 텍스트 전반에 나타나 텍스트의 의미 전달의 수단으로 사용되기도 한다. 따라서 텍스트 내부 관계에 의한 담화 문법 관점의 시제 사용을 인식하고 이것이 실제로 사용되고 있는 텍스트의 이해 또한 수반되어야 한다.

텍스트 내에서 한국어 시제가 어떻게 사용되는지에 대한 문제는 어떤 종류의 시제가 텍스트를 주도하며 텍스트를 구성하는지에 대한 것을 살펴보는 것으로 파악이 가능하다<sup>55)</sup>. 텍스트가 구성될 때 텍스트 전반에 걸쳐 어떤 시제가 주시

---

54) 문숙영(2010:80-81)은 예를 들어 ‘이 기차는 12시에 **출발하겠습니다.**’와 같이 발화시 이후에 예정되어 있는 상황을 표현하기 위해 미래 시간 지시 기능이 수행될 수 있음을 설명하였다.

55) 박현선(2006:188)은 텍스트 내에서 시제 사용에 대한 연구는 1) 어떤 시제가 지속적으로

제로 사용되고 있는지를 아는 것은 이러한 의미에서 중요하다. 또 지속적으로 사용되고 있는지를 아는 것뿐만 아니라 지속적으로 사용되던 시제가 어느 시점에서 변환을 가져오는지에 대한 내용을 중심으로 이것이 달라지는 지점은 어떠한 기능을 수행하게 되는지에 대한 질문에 답을 할 때 텍스트와 시제의 관계를 이해할 수 있다.

텍스트와 시제와의 관계를 설명하기 위해서는 먼저 텍스트 유형(text types)<sup>56)</sup>을 알 필요가 있다. 크게 두 가지의 관점에서 연구가 이루어져 왔는데 하나는 텍스트 구조를 중심으로 한 연구이고 다른 하나는 텍스트의 기능에 초점을 둔 연구이다. 브링커(Brinker, 1985; 이성만 역, 2004)는 텍스트의 유형 분석에 있어 이 두 가지를 통합적인 관점에서 텍스트의 상황적 자질뿐만 아니라 기능-구조적인 자질들 또한 고려해야 한다고 보았으며 그 단계를 5단계<sup>57)</sup>로 나누었다(박현선, 2006:189).

---

사용하며 텍스트를 주도하면서 텍스트를 연계하는지 2) 지속적으로 사용된 시제가 텍스트의 분위기를 전환시키는지 3) 어떤 시제의 사용으로 전경과 배경을 구분하게 하는지 등 시제 고유의 역할을 넘어서 사용을 이해할 필요가 있다고 보았다.

56) 한국어교육학사전(2014:138-139)에서는 텍스트 유형을 크게 구조적 방식, 화용 중심적 방식, 통합적 방식으로 나누어 설명하였다. ① 구조 중심의 텍스트 유형은 언어학의 초창기에 변별적 자질에 의해 구분되었다. 그러나 이런 자질 목록을 중심으로 구분되는 텍스트 유형이 단편적이고 개별적인 특징만을 나타낼 뿐 일반적인 특징으로 텍스트를 유형화하기에는 한계가 있다고 보았다. 또한 자질 목록 중심의 텍스트 구분은 상황, 텍스트 수용자, 매체 등의 다양한 특성들이 고려되기 쉽지 않다는 비판을 받게 된다. 이에 ② 화용 중심의 텍스트 분류가 나타난다. 텍스트 유형을 구체적인 화행의 실행으로 구분하여 지시적 텍스트, 위임적 텍스트, 표현적 텍스트, 선언적 텍스트의 종류들로 설명한다. ③ 마지막으로 통합적 방식으로서 텍스트 유형인데 브링커(Brinker, 1985)는 이런 언어학적 텍스트 유형과 기능 중심의 텍스트 유형 분류의 약점들을 지적하며 텍스트 기능을 중심으로 텍스트를 분류하고 그 안에서 텍스트의 유형을 주제의 종류나 전개 형태 등과 같은 언어학적인 구성과 자질로 재분류하고자 하였다.

57) 브링커(Brinker, 1985)는 텍스트 유형 기준을 ① 텍스트 기능 ② 의사소통 형태 및 행위 영역 ③ 시간과 공간적 주제 제약 ④ 주제 전개 방식 ⑤ 텍스트 유형과 관련된 언어적 특징 및 비언어적 수단 이렇게 5가지로 설정하였다. 이 중 ①, ②에서 텍스트 외적인 요소들의 분석이 가능하며 ③, ④, ⑤에서는 텍스트의 내적인 요소인 언어적 특징들을 다룰 수 있다고 보았으며 그중 ③의 주제 제약은 텍스트 유형에 따른 시제 사용과 관련이 있음에 주목하였다(자세한 내용은 박현선(2006:191-193)을 참고).

그중 텍스트의 유형을 텍스트의 시간적 방향과 공간적으로 기술한 것에 주목할 필요가 있다. 주제의 시간적 방향을 중심으로 과거로 이루어져 있는지 현재로 이루어져 있는지 미래로 이루어져 있는지를 생각해 볼 수 있다. 제민경(2015:245)은 텍스트의 종류와 그것의 주된 시간 방향을 다음과 같이 정리하여 제시하였다.

시간 방향	텍스트 종류
과거	보고서, 독후감, 일기, 전기문, 사건 기사문...
현재	연설문, 해설 기사문, 요리법 설명서, 제품 설명서...
미래	초대장, 기상통고문, 계획서...

이것은 어떤 텍스트로 생성할지와 관련된 것으로 텍스트와 시제의 관계를 파악할 수 있다. 관련된 텍스트가 어떠한 시간적 방향으로 구성되고 실현되는지를 주시제를 중심으로 살펴보고 그것과 일치되는 방향으로 가고 있는지 만약에 그것과 다른 방향으로 가고 있다면 그 이유는 무엇인지에 대한 근거를 제공할 수 있다. 이때 중요한 것은 텍스트 전반에 걸친 주된 시간 방향을 고려하는 것이지 이것이 절대적인 요소로 해당 주제의 관련된 시제로만 국한되어 나타난다고 보는 것은 아니라는 점이다<sup>58)</sup>. 왜냐하면 주제의 흐름에 따라 시간적 방향이 달라질 수도 있고 여러 개의 시제가 다양하게 나타날 수 있으므로 주된 방향성을 중심으로 그것을 살펴보는 것이 더 적합하기 때문이다. 다만 이렇게 텍스트 전체의 시간 방향을 고려하는 것은 시간에 대한 사건이 시간과 관련을 가지므로 시간 방향에 대한 정보가 텍스트의 특징을 제시해 주는 중요한 역할을 할 수 있다는 점을 중요시한 것이다.

이것과 관련하여 텍스트의 주제 전개 단계 또한 주시제와 관련하여 고려되

---

58) 제민경(2015:246)도 이에 대해 지적한 바가 있다. 예를 들어 전기문의 주된 시간 방향은 과거지만 현재적 시점에서 사용되는 경우도 있다. 또한 의미 단계에 따라 시간의 방향이 다양하게 나타나는 텍스트도 존재해 시간 방향을 하나로 규정할 수 없는 텍스트 종류도 있다. 따라서 텍스트 전체를 통제하는 개념으로 보는 것은 합당하지 못하다고 본 것이다. 그럼에도 불구하고 텍스트 전체의 시간 방향을 고려하는 것은 시간에 대한 사건이 시간과 관련을 가지므로 시간 방향에 대한 정보가 텍스트의 특징을 제시해 주는 중요한 역할을 할 수 있다는 점에 주목한 것으로 본 연구의 관점과 동일하다.

어야 할 중요한 요소로 본다. 텍스트가 주제 전개 단계에서 특정 시제 표현으로 나타나는 시간성이 있는지를 살펴보는 것 또한 텍스트와 시제의 관계를 설명하는 것에 유의미한 역할을 할 수 있기 때문이다.

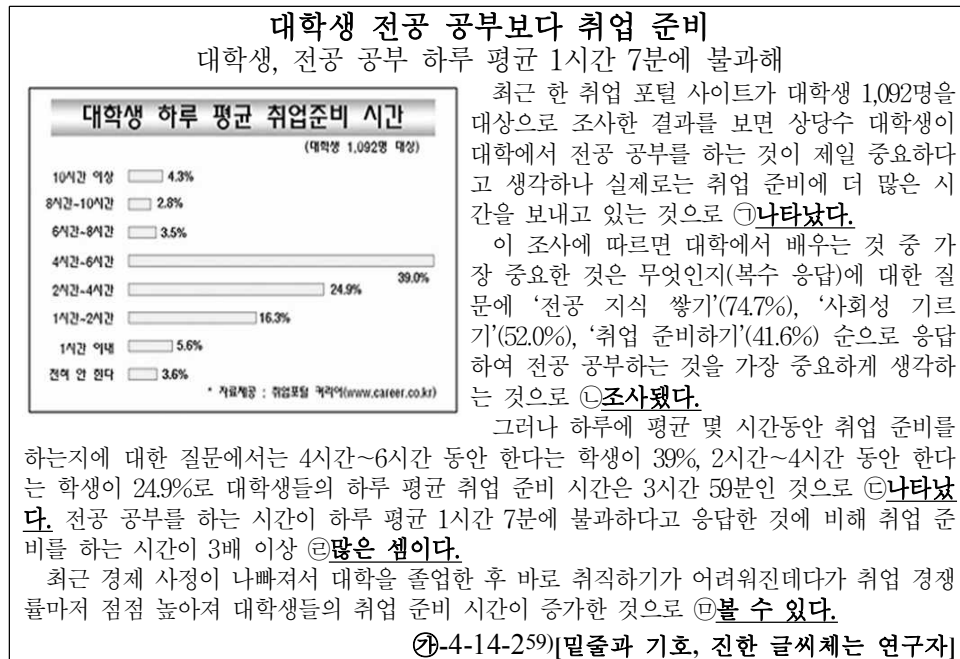
이와 관련하여 김민영(2012)의 연구를 주목할 필요가 있다. 논의에서 실제 텍스트에서 시제의 기능이 어떻게 나타나고 있는지를 주-사건 시제라는 개념으로 고찰하였다. 텍스트 내에서 많이 나타나고 있는 ‘주시제’에 초점을 맞추어 현재 텍스트, 과거 텍스트, 미래 텍스트로 나누어 브링커(Brinker, 1985)의 텍스트 기능 분류를 중심으로 검증하고자 하였다.

주-사건 시제	텍스트 종류
과거 시제	독후감, 진정서, 항의문
현재 시제	환영사, 설교문, 성명서
미래 시제	일기 예보문, 선거 광고문, 학업 계획서

먼저 주-사건 시간이 현재 시제와 관련된 텍스트에서는 현재 시제, 과거 시제와 관련된 텍스트에서는 과거 시제가 사용되고 있음을 확인하였다. 또한 주-사건 시제가 사용되지 않고 있는 부분에 대해서는 텍스트의 특별한 목적 수행을 위해 전략적으로 혹은 의도적으로 다른 시제들이 사용되고 있음도 보여 주고 있었다.

예를 들어 주-사건 시제로 과거 시제가 주로 사용될 것으로 예상되는 ‘독후감’의 경우 책을 읽을 당시의 경험을 회상하며 이것을 전달할 때, 글을 읽을 후에 자신의 느낌이나 감상을 표현하기 위해 상황에 대한 보고의 기능을 수행하는 경우에는 과거 시제를 사용하는 것이 일반적으로 나타났다. 그러나 어떤 텍스트에서는 현재 시제와 과거 시제가 거의 반반 사용되고 있었는데 이때 현재 시제는 책을 읽고 현재의 삶을 돌아보며 지금 느끼고 있는 바를 전달하고자 즉 일반화 기능이 텍스트 내에서 작용하고 있었을 때 나타나고 있었다. 또한 ‘-(으) 르 것’ 같은 표현은 언어 사용자가 읽은 책에 대해 사색적 성격을 사용하여 추측의 기능을 수행하고 있을 때 사용된다고 보았다. 이처럼 텍스트 전반에 걸쳐 나타나는 시제 사용이 달라지는 변화는 시제의 담화 기능으로 설명이 가능하다는 것을 보여 주고 있다는 점에 주목할 필요가 있다.

다음은 중급 교재에 나오는 설문 조사 기사문이다. 설문 조사 기사문은 보고적 시간 방향의 성격으로 과거 시제를 주시제로 볼 수 있다.



[예 II-1] 설문 조사 기사문의 시제 사용

‘취업 준비에 얼마나 많은 시간을 사용하고 있는지’ 질문에 대한 정보를 보고하는 기능을 수행하는 텍스트이다. 설문 조사의 결과인 객관적인 사실을 보고하기 위해서는 과거 시제(㉠, ㉡, ㉢)가 사용되고 있었다. 과거 시제를 중심으로 시제가 유지되고 있었으며 그것의 의미가 전달되고 있었다. 그러나 설문 조사의 결론에 대한 부분(㉣)에는 현재 시제가 사용되고 있었다. 이것은 사태의 원인을 직접 인식하여 동시적 상황에서 그것에 대한 기술을 하기 위해서 현재 시제가 사용되고 있다고 볼 수 있다. 또한 그것의 원인을 예측하기 위한 시제(㉤) 역시 양태 표현인 ‘-(으)ㄴ 수 있다’가 사용되고 있었는데 이것은 주관적인 자신의 의견을 제시할 때 현재형이 사용됨을 알 수 있었다.

이처럼 시제는 텍스트의 내부 관계를 구성하는 것에도 역할을 한다. 그러나 텍스트 내용을 이끌고 전달하는 역할도 수행한다. 이는 텍스트의 시제 사용을 중심으로 텍스트 전체의 시제 사용의 결속성을 파악할 수 있게 해 준다.

59) 연구 자료 기호 ‘㉦-4-14-2’는 ‘㉦’는 연구 자료를 ‘4’는 4급을 그 다음에는 과를 표시한 것인데 4급부터는 각 단원의 세부 과가 제시되어 있는 경우에 ‘14-2’와 같이 연결하여 표시하였다.

텍스트 내용의 시간성을 분석하면 텍스트의 내용들이 주시제의 방향성을 지니고 있으며 이 시제들이 텍스트 내에서 어떠한 역할을 하고 있는지 구체적으로 분석할 수 있는 근거를 제공할 수 있다. 특히 힌켈(Hinkel, 2002; 김서형 외, 2010:308-315)은 텍스트 내에서 관습화된 시제 구조들이 나타나는데 이것은 텍스트 전체 맥락에서 결속성을 유지하기 위해 사용되는 시제 결속성(tense cohesion)으로 나타나는데 학습자들이 시간 틀에서 사용되는 시제에 대한 정보와 시제가 변환되는 유동적인 시간 틀에 대한 이해를 하는 것에 도움이 될 수 있다.

## 2) 언어 사용자의 시제 유지와 시제 변환<sup>60)</sup>

담화 문법 관점에서는 언어 사용자가 사회적 실행으로서 의미를 형성하고 기능적 요소들을 전달하기 위해서 어떤 언어 형식을 선택하는지가 중요하다. 이러한 중요성은 시제 선택에도 적용된다. 이것은 언어 사용자가 어떤 시제 형태를 사용하여 사건이나 사태를 표현할 것인지에 대한 의도와 연결된다. 또한 이렇게 선택된 시제 형식이 텍스트 내에서 나타날 때 언어 사용자의 의도가 담화 기능에 의해 어떻게 나타나는지를 파악하는 것 또한 필요하다.

박현선(2004:49)은 화자의 의도에 따라 텍스트 내에서 한 가지 시제로만 사용될 수 있고 또 다양한 시제들이 혼합되어 사용될 수 있다고 보았다. 이것은 시제의 형태와 시제 기능을 단순히 대응시켜 ‘A 상황 = A 시제, B 상황 = B 시제 등’으로 규정하는 것이 아닌 화자의 의도에 따라 텍스트 내에서 시제 사용이 다양하게 나타날 수 있음을 전제로 하는 것으로 본 연구에서 언어 사용자 중심의 시제 사용의 접근법과 일치한다. 여기서 중요한 점은 언어 사용자가 어떤 의도를 가지고 어떤 관점으로 상황이나 사태를 인식하여 그것을 시제로 표현할 것인지에 초점을 두고 특별한 의도를 가지고 선택하는 시제들은 어떤 기능들을 수행하고 있는지를 관찰하는 것에 중점을 둔다는 것이다. 이러한 접근은 학습자들이 자신의 의도를 텍스트 내에서 어떤 시제를 사용하여 표현할 수 있는지 또 어떤 기능을 드러내고자 했는지를 파악하는 것에 중요하다.

---

60) 담화 문법 관점에서 시제 유지와 시제 변환의 내용들을 고찰하고자 할 때 외국 논의에서 학술적 용어로서 ‘tense shift’가 사용되고 있다는 점을 고려하여 ‘시간 표현의 변환’ 현상이라는 용어를 사용하지 않고 ‘시제 변환’이라는 용어를 사용한다.



앞서 텍스트의 시간적 방향이 달라지는 지점이 나타나면 그 선택에는 어떠한 의도가 있다는 점에 주목하였다. 제민경(2015:225-226)은 텍스트와 시간의 관계를 크게 두 가지로 정리한 바 있는데 하나는 시점과 관련된 문제 다른 하나는 텍스트 생성 방식에 대한 문제로 분류하였다. 이 중 어떤 시점으로 볼 것 인지는 크게 세 가지로 나누어 설명하고 있는데 첫째 상황을 어떻게 인식할 것인가의 문제, 둘째 어느 위치에서 그것을 바라볼 것인가에 대한 문제, 마지막으로 언어 사용자가 어떠한 태도를 가지고 볼 것인가에 대한 문제로 정리한 것을 본 논의에 적용해 볼 수 있다.

언어 사용자가 특정 의도를 텍스트 내에서 드러내기 위해서 적합한 시제로 어떤 시제를 사용하는지 그것의 기능이 무엇인지에 대해 살펴볼 필요가 있다. 이것은 언어 사용자가 상황이나 상태를 어떻게 인식하고 그것을 표현하기 위해 어떠한 선택을 어떻게 하는지를 통해 드러난다. 김은정(2009:16)은 담화를 문장들의 상위 층위로 보고 문장 내 주요 동사에 포함된 시제도 중요하나 개별 문장들의 시제를 넘어선 텍스트 전체, 담화들의 시제도 고려해야 한다고 보고 실제로 국어의 담화들에서 시제가 일관되지 못하고 혼동하여 사용하는 경우가 있음을 지적하였다. 이는 시제 표지를 사용하는 이가 자신의 의도를 위해 특별한 목적을 가지고 시제를 선택하여 사용한다는 것은 중요하다는 의미이며 선택된 시제의 의미를 문장을 넘어 담화 전체의 의미에 영향을 미치는 시제의 담화 기능을 이해하는 것이 필요하다고 본 것이다. 이것은 언어 사용자가 어떠한 의도와 목적을 지니고 시제를 선택하는지에 대한 질문으로 귀결된다. 따라서 언어 사용자가 자신의 의도나 목적을 효과적으로 실행하기 위해 시제를 사용하는 양상을 살펴보는 것은 유의미하다. 이것은 시제가 지니고 있는 의미와 그것이 텍스트 내에서 표현되는 기능을 언어 사용자가 어떻게 선택하는지를 통해 알 수 있다.

텍스트 내에서 화자가 의도적으로 시제를 사용한 지점이 있다면 그것에 주목할 필요가 있다. 특히 한국어를 외국어로 학습하는 학습자들에게는 이런 시제 변환이 쉽지 않고 정식 교육 내용으로 포함되어 학습된 경험도 거의 없기에 이 부분에 대한 교육의 효과는 클 것이라 예상된다. 만약 학습자가 시제와 관련된 지식을 성공적으로 습득했다 할지라도 언어 생산을 위한 과제에 결합되지 못하는 경우가 있다면 그것은 궁극적으로 올바른 방향의 교육이 이루어졌다고 볼 수 없기 때문으로 이 부분에 대한 교육은 가치를 지닌다.

이에 본 연구에서는 시제가 특정하게 선택되는 경우를 정리해 보고자 한다. 이와 관련하여서는 정희자(1988)의 논의를 살펴볼 필요가 있다. 정희자(1988)에서는 언어 사용자가 효율적으로 의미를 전달하기 위해 고려하는 8가지의 시제 선택의 조건<sup>61)</sup>에 대해 설명한 바 있다. 이것은 외국인 학습자들에게 시제 선택의 조건을 명시적으로 제시할 때 유의미할 것으로 판단된다. 이 중 본 연구에서는 표현 기능의 관점에서 시제가 선택되는 조건들을 중심으로 관련 내용들을 확인해 보고자 한다.

먼저 현장감을 지닌 표현을 위해 선택되는 시제가 있다. 일상생활에서 사건이나 상황이 과거의 시점에서 발생되었다고 하더라도 그 사건이나 상황을 보다 생생하게 표현하기 위해 일종의 장치적 역할을 수행할 수 있게 현재 시제를 사용하는 경우가 있다. 이러한 목적으로 사용되는 현재 시제는 역사적 현재(historical present)라고 명명한다.<sup>62)</sup> 이것은 주로 서사 이야기에서 극적 효과를 극대화하기 위해 사용되고 있는 기능으로 설명된다. 전체적으로 과거 시제가 사용되고 있는 중에 현재 시제가 사용되는 경우로 이때 사용된 현재 시제는 다시 과거 시제로의 변환이 가능하다. 다음의 예를 살펴보자.

소년은 개울가에서 소녀를 보자 곧 윤 초시네 증손녀(曾孫女) 딸이라는 걸 알 수 있었다. 소녀는 개울에다 손을 잠그고 물장난을 ㉠하고 있는 것이다. 서울서는 이런 개울물을 보지 못하기나 한 듯이.  
 벌써 며칠째 소녀는 학교에서 돌아오는 길에 물장난이었다. 그런데 어제까지는 개울 기슭에서 하더니, 오늘은 징검다리 한가운데 앉아서 ㉡하고 있다. 소년은 개울둑에 앉아 버렸다. 소녀가 비키기를 ㉢기다리자는 것이다. 요행 지나가는 사람이 있어, 소녀가 길을 비켜 주었다. 다음 날은 좀 늦게 개울가로 나왔다. 이날은 소녀가 징검다리 한가운데 앉아 세수를 하고 있었다. 분홍 스웨터 소매를 걷어 올린 팔과 목덜미가 마냥 희었다. 한참 세수를 하고 나더니, 이번에는 물속을 뻗히 ㉣들여다본다. 얼골이라도 비추어보는 것이리라. 갑자기 물을 ㉤울켜낸다. 고기 새끼라도 지나가는 듯.

㉠-6-02[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

## [예 II-2] 소설 소나기의 읽기 지문 시제 사용

61) 정희자(1988)에서는 영어 시제에서 시제 선택이 특별히 이루어지는 조건을 크게 ①생동감 있는 표현 ②정중한 표현 ③화자의 인식 ④현재시 과거 사건/상황의 유효성 ⑤전달 내용의 진실성에 관한 화자의 의견 ⑥개인 관계 ⑦정보 유형 ⑧표현 내적 행동의 표현으로 정리하였다

62) 역사적 현재에 대한 정의는 황선영(2017:57), 김민영(2012:79), 김언자(2001:548), 정희자(1988:748)의 논의를 참고하여 기술하였다.

[예 II-2]는 6급 2과의 소나기 소설의 일부이다. 밑줄 친 부분은 과거 시제로 이야기를 진행하다가 현재 시제로 시제가 변환된 지점이다. 현재 시제로 묘사되는 부분들은 마치 그 동작들이 실제로 보이는 것과 같은 느낌을 설명하고자 할 때 사용되고 있음을 알 수 있다. 눈앞에서 펼쳐지는 것과 같은 묘사를 할 때 현재 시제를 사용하므로 과거 시제라는 시간 틀에서 일탈함으로써 시제의 변환을 사용하고 극적 효과를 나타내고 있다. 이것들은 모두 과거 시제로 바꾸어서 표현하여도 내용상의 의미 전달이 크게 달라지지 않는다.

루코프(Lukoff, 1986), 김호정(2006), 김정남(2010)에서도 문학 작품에 나타나는 시제 교체 현상에 논의한 바 있는데 이러한 시제 변환들의 경우 그것을 합리적으로 설명할 만한 장치들이 존재하지 않고 짧은 문단에서 시제가 달라지는 경우에는 그것의 의미 연결성이 결여되는 결과로 이어질 수 있기 때문에 그 결과 시제를 부적절하게 사용하게 되어 전체적인 맥락의 파악 또한 어려울 수 있기에 이러한 시제 선택 지점을 아는 것이 필요하다.

두 번째로 언어 사용자의 거리감 인식으로도 설명할 수 있다.

(㉠) 지난 주말이었다. 몸살이 나려는지 으슬으슬 한기가 들고 슬슬 몸이 쭈시기 시작했다. 그래서 저녁도 대충 먹고 침대에 누웠는데 침대 속이 썰렁한 게 영 몸이 따뜻해지지 않았다. 아무래도 안 되겠다 싶어서 다시 일어나 방바닥에 요를 깔고 누웠다. 한참 누워 있었더니 점점 몸이 따뜻해지고 땀이 나면서 그제야 좀 살 것 같았다. 다음 날, 폭 자고 일어나서 아무렇지도 않게 출근할 수 있었다.

(㉡) ㉠ 돌이켜 보니 어렸을 때 학교 갔다 돌아오면 어머니가 차가운 내 손을 잡아 얼른 아랫목 이불 속으로 넣어 주시던 생각이 난다. 동생이나 내가 아프거나 하면 어머니는 우리를 아랫목에 눕혀 주셨다. 배탈이 났을 때 아랫목에 배를 깔고 엎드려 있으면 배 아픈 것이 나았고, 감기에 걸렸을 때도 아랫목에 누워 있으면 신기하게 다 나았다. 아랫목에는 늘 이불이 깔려 있어서 추운 데서 놀다 들어와 따끈한 이불 속에 손발을 넣고 있으면 세상에 부러울 게 없었다. 이불 속에는 늦게 돌아오는 가족을 위해 어머니가 넣어 두신 밥그릇이 들어 있었다. 밥그릇은 항상 적당하게 따뜻했다.

(㉢) 온돌은 따뜻한 아랫목과 시원한 윗목이 공존해서 좋았다. 윗목은 아궁이의 불기가 덜 닿는 곳이라 시원했기 때문에 아이들이 놀기 좋았다. 또 나무로 만든 가구는 아랫목같이 덥고 건조한 곳에 두면 나무가 뒤틀리거나 터지기 십상이었다. 그래서 더운 곳에 두면 안 되는 가구는 다 윗목에 두었다. 또 아랫목과 윗목의 온도 차이로 인해 공기 순환이 잘 되고 습도가 자연적으로 조절되어 지금처럼 자주 감기로 고생하는 일도 없었다.

(㉣) 온돌 하면 무엇보다 우리 가족들이 추운 겨울밤 아랫목 이불 속에 다리를 묻고 오순도순 이야기를 나누던 모습이 가슴 따뜻하게 떠오른다. 몸살을 다스리기 위해 침대에서 내려와 바닥에 눕는 내 마음은 어느새 그 작지만 아늑했던 공간을 찾아간다. 우리 사회에서 전통 한옥은 거의 사라졌지만 가족애의 바탕인 온돌은 아직도 우리 곁에 살아 있다.

㉡-5-08-1[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 II-3] 관점 이동에 의한 시제 사용

[예 II-3]은 온돌에 대한 수필이다. 이 글은 크게 4부분의 주제 전개 단계로 이루어져 있다. ‘과거 시제 → 과거 시제 → 과거 시제 → 현재 시제’로 주제가 전개되고 있으며 주제의 시간 방향은 과거 시제임을 알 수 있다. 먼저 (가)는 주말의 사건을 돌이켜 설명하는 과거 시제 중심으로 주제가 전개되고 있다. 그러나 (나)의 주제 전개 시작에서는 현재 시제가 나타난다. 이 문장을 “㉠ 돌이켜 보니 어렸을 때 학교 갔다 돌아오면 어머니가 차가운 내 손을 잡아 얼른 아랫목 이불 속으로 넣어 주시던 생각이 났다.”로 시제를 교체하면 어색하다는 느낌이 든다. 이는 ‘돌이켜 보니’라는 표현으로 생각의 [지속성]을 나타내고 있기에 ‘났다’보다는 ‘난다’가 더 적합하게 사용되고 있다고 할 수 있다. (다)의 부분은 ‘온돌’에 대한 회상으로 기술하는 것이기에 설명을 하는 주제 전개 상황임에도 여전히 과거 시점에서 내용들을 구성하고 있음을 알 수 있다. 마지막으로 (라)는 현재의 시점으로 돌아와 감정을 표현하고 있다. 이때는 자신이 느끼고 있는 바를 심리적으로 가깝게 표현하는 것으로 현재 시제가 주-사건 시제로 사용되고 있었다.

이처럼 시제 사용은 언어 사용자의 상황을 인식하는 거리감과 밀접하게 관련을 지니는데 언어 사용자가 서술하고자 하는 내용이 가시적이거나 심리적으로 가깝게 느낄 수 있다고 판단되면 현재 시제를 사용하여 표현하고 반대로 언어 사용자가 서술하고자 하는 내용에 대해 멀게 느껴지거나 그것이 자신의 가시적인 범주에서 벗어날 경우에는 과거 시제가 사용될 수 있다. 이것은 관점의 변화로 설명할 수 있다. 과거를 회상하며 어떤 사건에 대해 서술하다가 시점의 변화를 달리하여 현재 시제가 나타나는 경우가 있다.

담화 문법 관점으로 시제 기능에 접근하여 교육이 이루어진다면 문장 차원에서 설명하지 못하는 시제의 기능에 대해 보다 합리적인 설명력을 확보할 수 있을 것이며 이것은 시간적 지시 기능 외에 시제의 기능이 무엇인지에 대한 내용을 구성하는 데 유의미한 역할을 할 것이다. 텍스트의 시간 방향과 주-사건 시제와 시제 변환의 원리를 이해하는 것은 학습자로 하여금 실제 텍스트에서 시제를 적절하게 사용할 수 있도록 하는 데 유용한 교육 내용이 될 것이다.

### III. 한국어 교육용 담화의 시제 실현 양상

담화 문법을 ‘설명 가능한 담화 운용 지식의 구체적인 실행’의 관점으로 시제와 관련된 문법 현상을 설명해야 할 필요성에 대해 정리한 바 있다. 담화 문법 관점의 시제 교육을 위해 어떤 요소들이 교육 내용이 될 수 있는지는 시제 표현이 텍스트에서 실현되는 과정에서 나타나는 현상들에 대한 설명력 확보를 위해 어떠한 관점을 지향해야 하는지에 대한 근거 마련으로 알 수 있다. 앞서 텍스트의 시간 방향과 주시제 그리고 시제 변환과 시제 유지에 대해 살펴보았는데 이런 내용 요소들에 대한 지식은 담화 문법 관점의 시제 교육 내용을 선정하고 조직할 때 중요한 역할을 한다.

이에 본 장에서는 구체적인 문법 현상의 사용 양상 분석을 위해 학습자들에게 학습의 입력 자료가 되는 읽기 지문에 나타난 한국어 교육용 담화에서 사용되고 있는 시제를 분석하고자 한다. 먼저 1급부터 6급까지 학습자들이 접하게 되는 교재 지문에서 사용되는 시제를 분석하는데 이는 시제 사용의 일반적인 특징들을 분석하기 위함이다. 그 다음으로 시제의 담화 기능, 텍스트 유형이나 주제에 따라 시제가 어떻게 사용되고 있는지를 보다 면밀하게 살펴보기 위해 고급 단계의 읽기 자료를 중심으로 종결 표현과 결합되는 시제 사용을 관찰하고자 한다. 초급이나 중급 자료가 아닌 고급 자료에 주목하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 일부를 제외하면 대부분의 시제 학습이 초급 단계에서 완료된다는 점<sup>63)</sup>을 고려하여 시제 사용에 초점을 두어 중급이나 고급 자료를 선택하는 것이 타당하다고 보았다. 둘째, 시제 교육 내용을 분석하기 위해서는 다양한 텍스트 유형과 텍스트의 길이를 고려하는 것이 중요하기 때문에 중급 단계와 고급 단계 중에서 고급 단계의 내용이 더 유용하다는 점이 반영되었다.

---

63) 본 연구에서 연구 대상이 된 학습자들이 수업 시간에 사용한 교재에서도 초급 단계에서 대부분의 시제 표현들을 제시되어 있음을 알 수 있었다. 현재 시제는 1급 전반부인 1과, 3과, 6과, 7과에서 설명하고 있었으며 과거 시제의 경우 대부분은 1급 초반부인 5과와 6과에 제시되어 있고 ‘-았/었/였-’의 경우만 중급에 제시되어 있었다. 미래 시제 경우도 1급과 2급에서 관련 내용들을 다루고 있었다. 이를 통해 시제 표현과 관련된 내용들을 대부분은 초급 단계에서 완료된다고 볼 수 있다.

또한 학습 자료 분석을 고급 단계를 대상으로 한 것은 아직 미숙한 학습자이기는 하나 초급에서 시제 학습 후에 중급을 거쳐 고급 단계에 이르는 과정에서 학습자가 시제 사용에 있어 완전한 학습자의 단계로 나아가는 점을 전제로 한 것이다. 다음은 구체적인 분석 대상이다.

한국어 교육용 담화의 일반적 시제 실현 양상 분석 자료	
초급 · 중급 · 고급 단계의 읽기 지문 자료 [138개 지문: 문장 2,352개 / 24,296어절]	연구 자료 ㉠-1 연구 자료 ㉠-2 연구 자료 ㉠-3 연구 자료 ㉠-4 연구 자료 ㉠-5 연구 자료 ㉠-6
↓	
텍스트 유형별 주시제 사용과 시간 방향 분석 자료	
고급 단계의 읽기 지문 자료 <sup>64)</sup> [28개 지문: 문장 550개 / 7,319어절]	연구 자료 ㉠-5

[도표 III-1] 한국어 교육용 담화의 분석 대상 자료

## 1. 한국어 교육용 담화의 일반적인 시제 실현 양상

텍스트 유형별 주시제 사용과 시간 방향을 분석하기에 앞서 한국어 교육용 담화로서 교육 현장에서 제공되고 있는 읽기 지문의 시제 사용에 대해 살펴보고자 한다. 이러한 분석은 학습 자료로 학습자들에게 제공되는 읽기 지문에서 시제들이 어떻게 사용되고 있는지 텍스트 유형이나 주제에 따라 시제 사용 양상이 어떻게 달라졌는지에 대한 참조 자료로서 활용될 수 있다.

64) 본 연구를 위해 확인한 고급 읽기 지문의 개수는 32개로 텍스트의 크기는 문장 614개, 어절 수는 7,854개이다. 그러나 본 연구의 대상은 종결형과 결합되는 시제이므로 구어체의 특징이 강하거나 명사형 어미가 사용되어 시제 분석이 어려운 경우를 제외하여 텍스트를 조정할 필요가 있었다. 이에 4개 과[5급 3-2과, 4-2과, 7-2과, 13-2과]를 제외하여 28개 텍스트로 그 대상을 수정하였다. 이에 전체 문장 수는 550개 전체 어절 수는 7,319개를 연구 대상으로 하였다.

학습자들에게 제시될 교육 내용들을 시제의 문법 범주 차원이 아닌 담화 문법 관점에서의 사용에 초점을 두어 설명하기 위해 교재의 읽기 지문 ‘연구 자료 ㉠’<sup>65)</sup>를 검토하였다. ‘연구 자료 ㉠’은 『서울대 한국어』 1급부터 6급까지의 읽기 지문을 말뭉치로 자료화한 것이다. 읽기 지문의 유형과 기능에 대한 분석은 김중섭 외(2011:51-54)의 『국제통용 한국어교육 표준모형 2단계』를 근거로 하였다.

[표 III-1] 『국제통용 한국어교육 표준모형 2단계』 텍스트 분류 기준 및 종류

분류 기준	종류
정보 전달과 이해를 위한 텍스트	소개글, 안내글, 게시글, 일기 예보, 강연, 설명글, 신문 기사 등
문학적 반응과 표현을 위한 텍스트	동화, 경험글, 감상글, 수필, 시, 소설, 설화, 민담 등
비판적 분석과 평가를 위한 텍스트	방송프로그램, 평, 광고글, 신문 사설, 신청서, 계획서, 보고서, 선언문, 지원서, 학술문 등
사회적 상호작용을 위한 텍스트	축하글, 감사글, 사과글, 위로/격려글, 문의글, 상담글, 요청글, 메모, 편지글/이메일, 광고글, 초대글, 건의글, 제안글, 블로그/SNS글 등

[표 III-1]에서 알 수 있듯이 텍스트 분류를 4가지로 하고 있다. 이것은 목적에 의한 분류로 설명글, 안내글과 같이 정보 전달과 이해를 목적으로 하는 텍스트, 그리고 소설이나 수필, 시와 같이 문학 작품을 중심으로 문학적 반응과 그것에 대한 표현을 목적으로 하는 텍스트로 분류된다. 또 어떤 현상이나 문제에 대해 비판적인 관점에서 분석하거나 평가를 하기 위한 텍스트, 마지막으로 타인과의 관계나 사회 속에서 상호작용을 위해 사용되는 텍스트로 나눈다.

이러한 분류를 중심으로 각각의 읽기 지문이 각각의 어떤 유형에 포함될 수 있는지를 분석하였다. 먼저 전체 텍스트 138개<sup>65)</sup>를 분석한 결과 텍스트의 종류는 모두 38종이었다. 그중에서 설명글이 40개로 전체 29.0%로 가장 많은 비중을 차지하고 있었으며 그다음으로 소개하는 글이 15개(10.9%), 그리고 광고글이 8개(5.8%)로 그 뒤를 이었다.

65) 1급부터 6급까지의 전체 읽기 지문은 139개였다. 이 중 4급의 경우 ‘읽고 쓰기’의 읽기 지문 외에 ‘읽고 말하기’의 지문도 포함하여 분석을 했는데 4급 9-1과의 경우 명사형 종결로만 이루어져 있는 텍스트가 있어 이 경우를 제외하여 전체 텍스트를 138개로 하였다.

『국제통용 한국어교육 표준모형 2단계』의 분류 기준에 따라 읽기 지문을 분석해 보면 다음과 같다. 구체적으로 적용하여 제시하여 보면 다음과 같다.

[표 III-2] 한국어 교재 읽기 지문의 텍스트 분류 결과

분류 기준	종류
정보 전달과 이해를 위한 텍스트 (72개)	게시글/광고문(3개), 조사문/설문 조사 결과글(2개), 연설문(1개) <sup>66)</sup> 소개글(15개), 안내문(4개), 설명문(40개), 신문 기사(7개)
문학적 반응과 표현을 위한 텍스트 (29개)	감상글(1개), 수필(5개), 소설(3개), 시(2개), 신화(1개) 시나리오/희곡(3개), 옛날이야기/동화(4개), 만화(2개), 경험글(3개), 기행문(1개), 일기(1개), 일화(2개), 자서전(1개)
사회적 상호작용을 위한 텍스트 (22개)	감사글(1개), 건의글(1개), 문의글(1개), 상담글(2개), 초대글(1개), 문자메시지(2개), 블로그글(6개), 편지글/이메일(6개), 인터뷰(2개)
비판적 분석과 평가를 위한 텍스트 (15개)	광고글(8개), 사설(2개), 주장하는 글(1개), 칼럼(4개)

분류 기준에 의한 분석 결과에서는 정보 전달과 이해를 목적으로 하는 텍스트가 72개(52.2%)로 절반을 차지하였다. 이외에 다양한 문학 텍스트(21.0%)가 본문 내용으로 구성되어 있었으며 최근 인터넷의 발달로 여러 가지 매체를 이용하여 상호작용을 목적으로 하는 본문 지문도 전체의 15.9%를 차지하였다. 마지막으로 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트(10.9%)도 제시되어 있었다.

텍스트로 실현된 읽기 지문은 여러 문법 현상들이 작용하여 나타난 결과물로 텍스트는 그 목적에 맞게 특정 형식이 강조된 모습으로 나타나기도 한다. 시제 또한 텍스트의 목적에 맞게 어떤 특정 시제가 중심이 되어 실현될 수 있다. 그러나 이것이 텍스트의 기능이 어느 한 특정 시제 기능에 절대적으로 의존한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 왜냐하면 한 텍스트 내에서도 담화 기능에 따라 시제 기능이 달라질 수 있기 때문이다.

66) 연설문의 경우 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트 분류에서 선언문의 범주로 포함될 수 있으나 5급의 9-1과의 본문 내용의 경우 비판적 분석과 평가의 목적보다는 서울의 변화를 시민들에게 알리기 위한 연설문의 일부가 제시되어 있다. 따라서 설명 위주의 내용으로 구성으로 보고 정보 전달과 이해를 위한 유형에 포함하여 분석하였다.



김민영(2012:137-138)은 제보 기능을 수행하는 신문 기사의 경우 그것의 목적이 정보 전달에 있다고 해서 시제 기능이 전적으로 정보 전달에 의해서만 실현되는 것이 아님을 지적한 바 있다. 시제 사용 양상이라는 것이 신문 기사의 목적인 제보 기능에 의해서 나타나는 것이 아니라 사건의 시간 진행의 관계에 따라 달라질 수 있으므로 과거의 사건을 보고하는 기능을 수행하는 경우는 과거 시제인 ‘-았/었-’이, 현재 상황을 제보하는 경우에는 현재 시제가 쓰인다고 보았다.

본 연구에서도 이러한 관점에 동의한다. 연구자 역시 시제 사용이 텍스트의 목적에 의해서만 이루어진다고 보는 것은 아니다. 그러나 본 연구에서는 텍스트에 전형성이 있다는 점 또한 교육적 적용에 있어 중요하다고 보고 이 부분에 주목하였다. 특히 한국어를 외국어로 습득하는 학습자들에게 텍스트 내에서 시제가 어떻게 선택되고 있는지를 아는 것은 무엇을 교육 내용으로 선정할 것인지와 관련하여 중요한 부분이기 때문에 이 점을 유의미하게 고려할 필요가 있었다. 담화 문법 관점에서 시제 교육 내용을 구성하기 위해서는 시간성이 충분히 고려된 텍스트가 어떠한 특징이 있는지에 대한 분석과 그에 대한 해석이 필요하다. 이러한 관점은 텍스트 내에서 지배적으로 사용되고 있는 시제 사용에 대한 내용들이 교육 내용에 포함되어야 한다는 점이 전제가 되는 것이다.

### 1.1. 수준별 시제 실현 양상

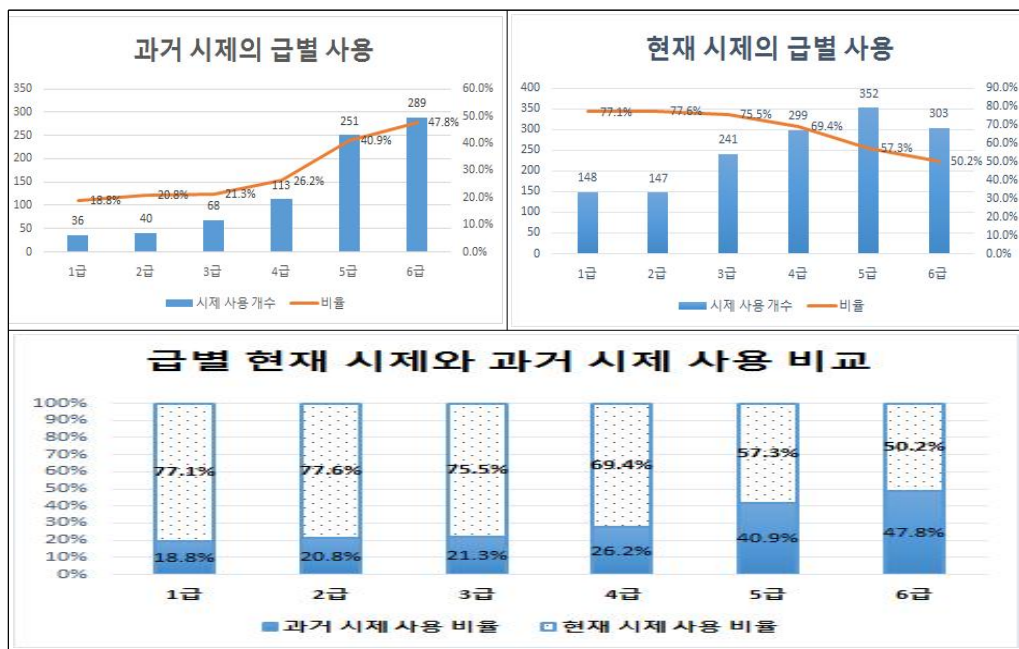
먼저 텍스트 내에서의 시제 사용의 일반적인 특징과 그 양상에 대해 기술하기 위해 문장의 종결에서 어떠한 시제 형태를 사용하였는지를 분석하였다.

[표 III-3] 읽기 지문의 문장 종결 시제 분석 결과

급	‘-았/었/였-’		‘-니/-는-, -ㄹ-’		‘-(으)ㄴ 것’		‘-겠-’		‘-았었/였었-’		문장 수 (2,352)
	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	
1급	36	18.8%	148	77.1%	8	4.2%	0	0%	0	0%	192
2급	40	20.8%	147	77.6%	1	0.5%	4	2.1%	0	0%	192
3급	68	21.3%	241	75.5%	6	1.9%	4	1.3%	0	0%	319
4급	113	26.2%	299	69.4%	8	1.9%	10	2.3%	1	0.2%	431
5급	251	40.9%	352	57.3%	5	0.8%	6	1.0%	0	0%	614
6급	289	47.8%	303	50.2%	9	1.5%	1	0.2%	2	0.3%	604

\*소수점 둘째자리 반올림

텍스트를 중심으로 담화 문법 관점으로 시제 교육 내용을 분석하기에 앞서 먼저 문장 층위를 중심으로 종결형과 결합한 시제의 형태적 사용 분석을 살펴볼 필요가 있다. [표 III-3]의 분석 결과를 통해 관찰된 특징은 문장 층위의 시제 사용이 과거 시제와 현재 시제를 중심으로 이루어지고 있다는 점이다. 미래 시제라 할 수 있는 시제 표현은 평균 사용 비율이 2%를 넘지 않았으며 대과거 시제의 경우는 거의 사용되지 않는 것으로 분석되었다. ‘-(으)ㄴ 것’의 경우는 1급부터 6급까지의 사용 비율이 1.8%였으며 ‘-겠-’의 비율 또한 1.2%로 현재 시제와 과거 시제에 비해 사용 비율이 낮은 편이었다. 이는 앞서 읽기 지문의 텍스트를 분류한 결과를 통해서도 알 수 있듯이 정보 전달과 이해를 위한 텍스트가 절반 이상의 비율을 차지하는 것과 무관하지 않다<sup>67)</sup>. 또 미래 시제 기능을 나타내는 텍스트 비율이 높지 않은 점도 이러한 결과가 나타나는 것에 영향을 미친 것으로 보인다. ‘-았/었/였-’의 과거 시제와 ‘-ㄴ/는-’과 ‘-Ø-’가 나타난 현재 시제의 급별 사용을 살펴보면 다음과 같다.



\*소수점 둘째자리 반올림

[도표 III-2] 과거 시제와 현재 시제의 급별 사용

67) 정보 전달과 이해를 목적으로 하는 글과 텍스트 유형별 시제에 대해서는 후술하겠다.

[도표 III-2]에서 알 수 있듯이 과거 시제의 급별 사용은 급이 높아질수록 그 비율이 점점 증가하고 있다. 반면에 현재 시제는 초급에서 높은 비율을 차지하다가 고급으로 갈수록 그 비율이 감소하고 있음을 알 수 있다.

시제 학습의 순서상 가장 먼저 접하게 되는 현재 시제는 초급 단계에서 비율이 높다. 1급 5과에서 과거 시제가 제시되기 전까지는 100% 현재 시제로 텍스트가 구성되어 있으며 과거 시제 학습 후에는 ‘일기(1급 5과)’ 형식의 글과 과거의 도움에 대한 감사의 글(1급 13과), 과거의 사건 설명의 블로그(1급 14과)의 글에서 과거 시제의 사용이 두드러지게 나타났다. 2급에서도 현재 시제가 대부분 사용되고 있었고 과거 시제가 주로 사용되고 있는 경우는 여행에 대한 경험글이나 과거의 사건에 대한 감사를 표현하는 경험을 회상하여 텍스트를 구성하는 경우였다. 또한 3급으로 올라갈수록 옛날이야기와 같이 100% 과거 시제로 이루어진 텍스트들도 발견되었다.

현재 시제의 비율이 중급 단계까지 높게 나타나는 원인 중 하나는 학습 순서에 의한 영향도 있으나 텍스트의 유형에 의한 것도 있다. 앞서 정보 전달 이해를 목적으로 하는 텍스트가 절반 이상을 차지하고 있다고 설명하였다. 이러한 특징을 고려한다면 설명문의 경우 과거의 사건 설명을 중심으로 어떤 현상을 설명하는 경우를 제외하고는 주로 현재 시제를 중심으로 텍스트가 이루어져 있다는 점을 알 수 있다. 중급까지 현재 시제가 지배적으로 사용되는 텍스트 유형이 많고 전체적인 사용 비율이 높게 나타나는 양상은 5급과 6급 단계로 올라갈수록 현재 시제와 과거 시제의 사용 비율이 거의 동일하게 나타나는 양상으로 변화된다.

이처럼 급별 시제 사용을 분석한 결과에 의해서도 알 수 있듯이 현재 시제가 초급과 중급에서 많이 사용되다가 고급 단계에 가서 비슷한 비율로 사용된다는 점은 텍스트가 어떠한 목적으로 실현되는지와 관련하여 시제의 사용을 주목하여 살펴볼 필요가 있음을 보여 준다.

앞서 강조한 바와 같이 각각의 텍스트에서 나타나는 시제가 절대적으로 어떤 특정 기능에만 의존하여 실현되는 것은 아니지만 텍스트의 유형에 따라 또 세부 주제에 따라 어떤 시제가 지배적으로 사용되고 있는지는 교육적으로 중요한 의미를 지닌다. 매카시와 카터(McCarthy & Carter, 1994:93-102)는 문법적 선택이라는 것은 담화 유형의 특징들과 밀접한 관련이 있음을 설명하였다. 이것은 시

제 사용에도 적용 가능하다. 결국 시제 선택이라는 것 또한 담화와 관계를 지어 관찰되어야 하며 시제 사용을 시간성과 관련된 의미적 요소와 함께 담화 내에서 사용을 관찰하고 그 특징들을 해석하는 것이 시제의 사용을 보다 합리적으로 설명할 수 있다고 본 것이다. 따라서 시제 표현이 텍스트 내에서 어떻게 사용되고 있는지를 유형별로 살펴보는 것이 필요하다.

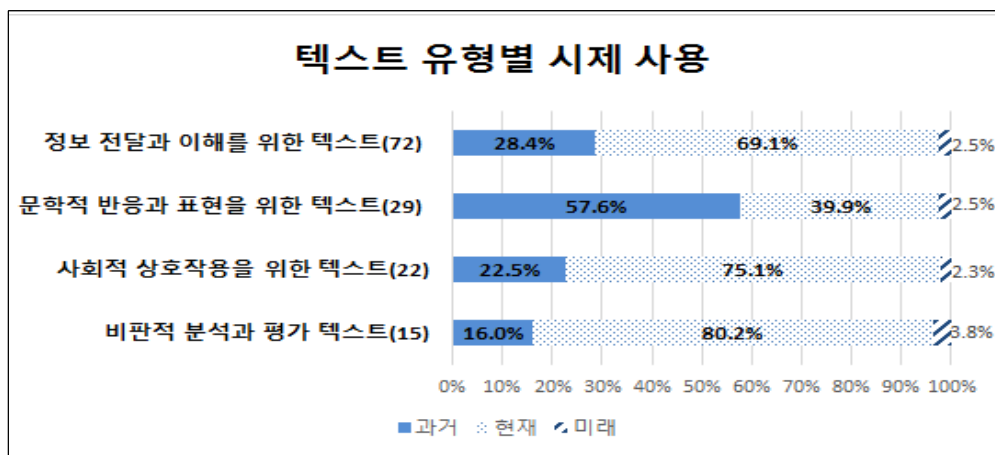
## 1.2. 텍스트 유형별 시제 사용 분석

시제 사용을 분석하기 위한 가장 기본적인 대상은 시제가 표현되어 있는 문장이나 어휘를 생각할 수 있다. 다음으로 그것이 실현되어 있는 텍스트 또한 그 대상이 될 수 있으며 마지막에는 시제가 사용되는 실질적인 사회문화적인 맥락까지를 고려하여 분석할 수 있다. 본 연구에서는 초급 단계에서 시간성 중심의 시제 교육이 실제 시제 사용으로의 연계가 효과적으로 이루어지지 않고 있다는 점을 문제의식으로 인식하여 그것의 대안으로 담화 문법 관점의 시제 교육의 필요성과 그 의의를 강조하며 텍스트 내에서의 시제 사용을 중점적으로 논의하고자 한다.

최근에 국내 연구들에서 시제의 시간적 의미를 제외한 시간 외 의미 기능에 대해 담화와 관련하여 살펴본 연구들이 많아지고 있으며 특히 특정 텍스트에서 구체적인 사용으로 실현되는 양상에 대한 관심이 높아지고 있는데 이러한 중요성에 대한 태도는 본 연구에서 지향하는 바와 상통한다. 물론 시간 외 기능에 주목하고자 하는 태도가 시제의 시간성과 관련된 내용이 한국어 학습자들에게 교육 내용으로 무의미하다는 것을 견지하는 것은 아니다. 본 연구에서 중요하게 강조하고자 하는 바는 담화와 관련된 시제의 시제 기능을 텍스트 유형과 함께 해석하는 것이 시제의 사용을 보다 구체적으로 분명하게 보여 줄 수 있다는 점과 이것이 담화 문법 관점의 시제 교육 내용을 선정하고 구성함에 있어 유의미한 요소로 작용한다는 점이다.

이에 시제 교육의 내용 구성 측면에서 텍스트 유형을 중심으로 시제 기능에 대해 연구를 한 김민영(2012)의 논의는 의미하는 바가 크다. 김민영(2012)은 논의에서 텍스트 유형과 관련하여 한국어 시제와 관련된 시제의 기능을 구체적으로 살펴보기 위해 주-사건 시간을 현재, 과거, 미래로 나누어서 각각의 텍스

트 종류를 선정하여 분석하였다. 현재를 주-사건 시간으로 하는 텍스트를 ‘환영사, 설교문, 성명서’로 보았고 과거를 주-사건 시간으로 하는 텍스트는 ‘독후감, 진정서, (쇼핑몰) 항의문’을 분석 대상으로 살펴보았다. 분석 결과 현재가 주-사건 시간으로 작용하는 텍스트에는 현재 시제를, 주-사건 시제가 과거 시제일 경우에는 해당 텍스트 역시 과거 시제를 사용하고 있다는 것을 밝혀 텍스트에서 주요 사건을 지배하는 주시제의 중요성을 강조하였다. 이러한 점에 주목하면서 본 연구에서도 텍스트의 목적별 분류를 중심으로 어떤 시제가 많이 사용되고 있는지를 살펴보려고 한다.



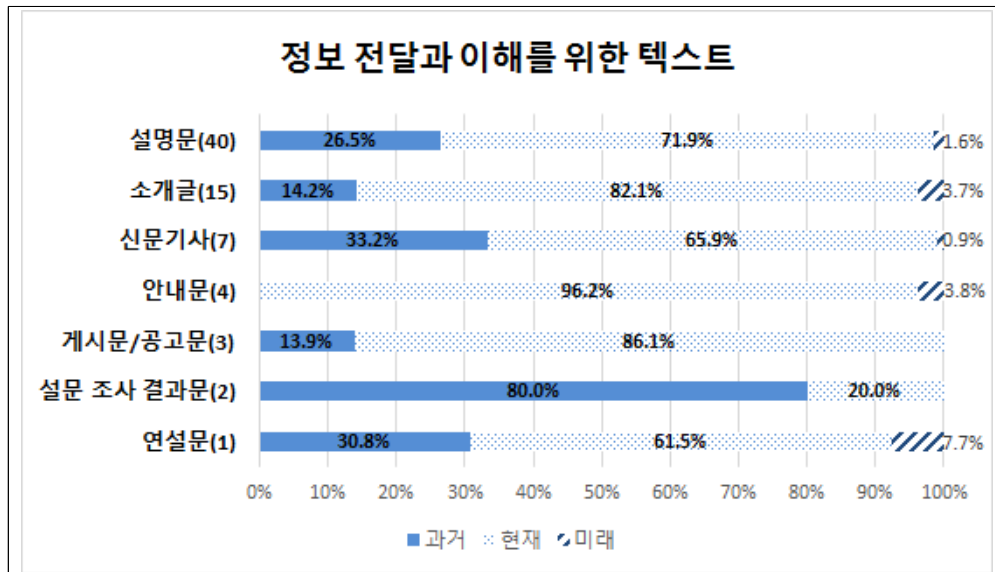
\*소수점 둘째자리 반올림

[도표 III-3] 텍스트 유형별 시제 사용 분석 결과

[도표 III-3]에서 알 수 있듯이 시제 사용을 분석한 결과 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트는 과거 시제 사용 비율이 57.6%로 가장 높았고 현재 시제는 39.9%가 사용되고 있었다. 문학적 반응과 표현을 위한 텍스트가 과거 시제의 비율과 과거 외 시제의 비율이 거의 비슷하다면 다른 텍스트 유형들은 현재 시제의 비율이 상당히 높았다. 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트는 80.2%로 현재 시제의 사용이 가장 많았으며 사회적 상호 작용을 위한 텍스트 또한 75.1%, 정보 전달과 이해를 위한 텍스트는 69.1%의 현재 시제가 사용되고 있음을 알 수 있었다. 기준별로 분류된 4가지의 텍스트 유형에 대한 세부적인 하위 유형들을 다음에서 보다 자세히 살펴보려고 한다.

## 1) 정보 전달과 이해를 위한 텍스트

읽기 본문 중 가장 높은 비율을 차지하고 있는 정보 전달과 이해를 위한 텍스트의 시제 사용을 분석하면 다음과 같다.

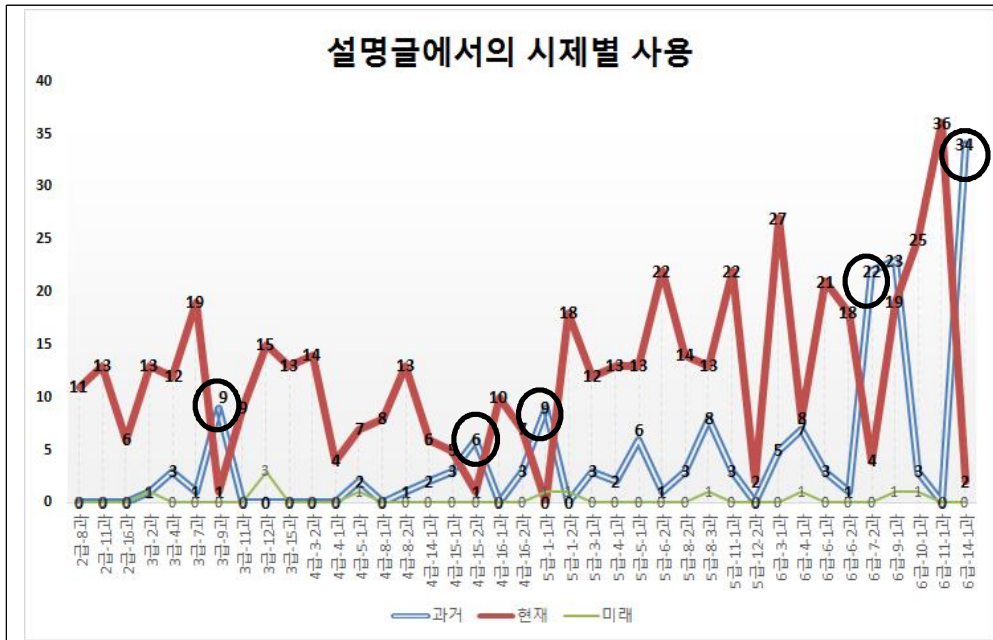


\*소수점 둘째자리 반올림

[도표 III-4] 정보 전달과 이해를 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율

정보 전달과 이해를 위한 텍스트에서는 설명문이 가장 많은 부분을 차지하고 있다. 그다음으로는 소개글이 많이 나타나고 있었다. 또 신문 기사 글과 그 외에 안내문과 연설문 등도 정보 전달과 이해를 위해 사용되고 있었다. 이들의 특징은 현재 시제의 비율이 높게 쓰이고 있다는 점이다. 특히 안내문의 경우는 현재 시제가 96.2% 사용되고 있었으며 광고문과 게시문의 글들도 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있음을 알 수 있었다.

설명글과 소개글의 경우 설명글은 현재 시제가 71.9% 소개글의 경우 82.1%의 현재 시제가 사용되고 있음을 알 수 있다. 그러나 이러한 결과가 설명문이나 소개글의 하위 유형에 속한 모든 텍스트가 동일하게 현재 시제를 중심으로 텍스트가 실현되어 있다는 의미는 아니다. 설명글과 소개글에서도 다른 시제들이 지배적으로 사용되는 텍스트가 관찰되었다.



[도표 III-5] 설명글의 시제별 사용 개수 분석

[도표 III-5]에서와 같이 대부분의 설명글에서는 현재 시제 사용의 비율이 높았다. 2급 8과, 2급 11과, 2급 16과 등과 같이 100% 현재 시제로 텍스트가 구성되어 있는 경우도 있었고 대부분의 텍스트들에서도 다른 시제들에 비해 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

그러나 ‘3급 9과, 4급 15-2과, 5급 1-1과, 6급 7-2과, 6급 14-1과’의 분석 결과와 같이 과거 시제의 사용 빈도가 높은 텍스트도 있었다. 이들 텍스트들에서는 과거 시제 사용이 지배적으로 나타났는데 이들의 공통점은 과거 시점을 기준으로 그 대상을 설명하는 글의 특징을 지니고 있다는 것이었다.

예를 들어 3급 9과의 경우는 ‘한글’에 대한 설명, 4급 15-2과는 ‘이미 멸종된 동물’에 대한 설명이 텍스트 내용으로 구성되어 있었으며 6급 7-2와 14-1과의 경우에는 역사적 사건을 중심으로 텍스트가 구성되어 있었다. 이 경우 과거 시제의 사용이 지배적임을 알 수 있다. 정보에 대한 설명을 하되 그것의 시점이 과거의 상황을 중심으로 이미 완료된 내용으로 이루어질 경우 텍스트 내에서 시제 실현이 과거 시제로 나타났다. 다음은 3급 9과의 읽기 지문이다.

㉠ [한글이 만들어지기 전까지 한국 사람들은 오랫동안 한자를 사용했다. 그런데 한자는 글자 수도 많고 배우기가 어려워서 보통 사람들은 읽고 쓸 수가 없었다.]

㉡ [세종대왕은 사람들이 쉽게 배워서 사용할 수 있는 글자를 만들어야겠다고 생각했다. 그러나 한자 문화가 중요하다고 생각하는 여러 학자들이 새 글자 만드는 일에 대해 반대했다. 그 학자들의 심한 반대에도 불구하고 세종대왕은 한글을 만드는 일을 포기하지 않았다. 한글이 만들어진 후에도 한글은 어린 아이나 여자들을 위한 글자라고 생각해서 한글을 쓰지 않는 사람들이 많았다. 하지만 배우기 쉽고 편리한 한글을 사용하는 사람들이 점점  많아졌다.]

㉢ [24개의 글자로 세상의 거의 모든 소리를 표현할 수 있는 한글은 이제 한국 사람들이 가장 자랑하는 문화 중의 하나가 되었다. 그리고 세종대왕이 한글을 만들어 발표한 것을 기념하기 위해 한글날도 정해졌다. 한글날에는 한글날 기념식과 한글 글쓰기 대회, 한글에 대한 전시회 등이 열린다.]

㉡-3-09[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

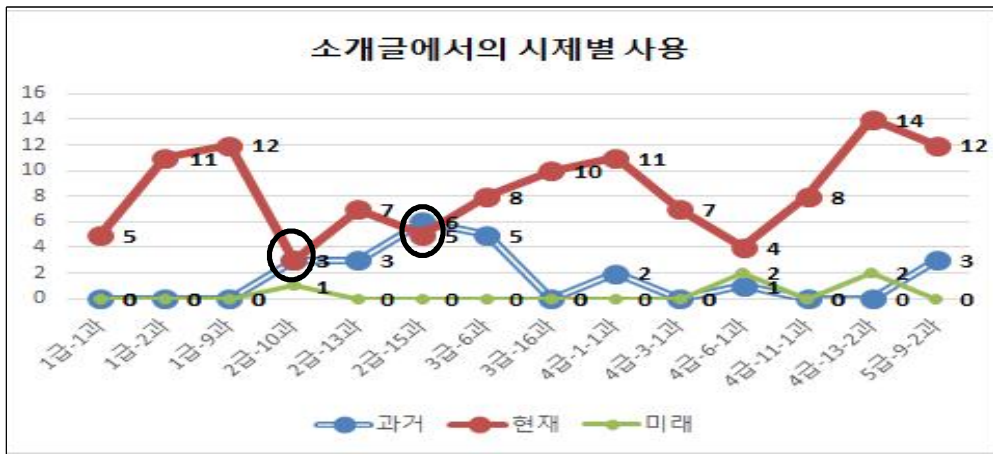
[예 III-1] 설명글에서 과거 시제가 지배적으로 사용된 예

[예 III-1] ‘㉠’ 부분의 내용은 과거 사건에 대한 기술을 하고 있다. 이때의 과거 시제는 ‘㉠’과 ‘㉡’에서 사용되고 있는 것과 같이 전시상황에 대한 보고라는 시제 기능으로 설명할 수 있다. 이처럼 ‘㉠’과 ‘㉡’에서의 과거 시제 사용은 전시 상황 보고라는 것에 초점을 두는 것이라면 ‘㉠’의 경우는 전시 상황 보고 기능과 ‘역사적 사실’을 정보 전달의 측면에서 제시하는 기능도 함께 드러내고 있다고 볼 수 있다. 다시 말해 한글이 만들어지게 된 배경과 그 당시의 상황에 대해 설명하고 있는데 이런 글의 경우 과거 시점을 기준으로 하여 설명이 이루어졌다고 볼 수 있다.

이를 통해서 알 수 있듯이 설명글에서 현재 시제가 지배적으로 사용된다고 해서 설명글이 현재 시제로만 이루어져 있다고 보는 관점으로 시제 사용을 분석하고자 하는 것은 아니다. 정보 전달의 이해를 목적으로 하는 텍스트라고 할지라도 완료된 사건을 전달하는 기능을 수행하는 경우 과거 시제로 표현될 수 있으며 특히 그 정보가 역사적 사건을 기술하는 경우에는 그 초점이 과거를 중심으로 이루어져 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있다는 점도 수용한다. 다만 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있는 텍스트와 과거 시제가 지배적으로 사용되는 텍스트가 있다는 점에 논의의 초점을 두고 이것을 토대로 시제 교육 내용을 구성한다면 학습자들에게 교육적 측면에서 유용할 수 있음을 강조하고자 한 것이다.



이러한 특징은 ‘소개글’에서도 나타난다. [도표 III-6]은 소개글에서의 시제 사용을 나타낸 것이다.



[도표 III-6] 소개글의 시제별 사용 개수 분석

분석 결과 소개글 역시 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있는 텍스트들이 많았다. 소개글 또한 현재 시제의 사용 비율이 82.1%를 차지할 만큼 현재 시제의 사용 비율이 높았다. 객관적인 정보에 대한 소개를 목적으로 하는 텍스트의 경우에는 현재 시제가 주도적으로 사용되고 있었다. 다음은 한강 공원을 소개하는 글이다.

서울 시민의 산책 장소로 유명한 한강 공원이 야외 활동의 천국이라는 사실을 아는 사람들은 많지 않다. 도시에서는 할 생각도 못했던 활동들을 한강에서는 즐길 수 있다. 서울시는 이번 봄에 한강 공원에서 즐길 수 있는 특별한 야외 활동을 추천하고 있다.

먼저 뚝섬 한강 공원에 가면 높이가 다른 네모 모양의 울퉁불퉁한 벽을 볼 수 있는데 그게 바로 인공 암벽장이다. 인공 암벽장은 누구나 무료로 이용할 수 있고 암벽 등반도 무료로 배울 수 있다. 이용 시간은 성수기(3-11월)에는 오전 9시부터 오후 9시까지, 비수기(12-2월)에는 오전 9시부터 오후 5시까지이다. 광나루 한강 공원에서는 자전거와 레일바이크를 즐길 수 있다.

자전거 이용요금은 20분에 1000원이고 만 6세 미만 어린이는 무료다. 레일바이크는 약 10분 동안 탈 수 있는 길이인데 2인용 좌석 사이에 작은 의자가 있어서 어린이와 함께 온 가족도 이용할 만하다. 총 10대가 마련돼 있으며 이용 요금은 1회에 2,000원이다.

㉔-3-16[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-2] 소개글에서 현재 시제가 지배적으로 사용된 예

[예 III-2]에서 알 수 있듯이 추천할 만한 장소, 이용 시간, 이용 요금과 같은 객관적인 정보들을 중심으로 ‘한강 공원’에 대해 소개하는 글을 구성하는 경우에는 현재 시제를 중심으로 텍스트의 시제가 실현되고 있었다.

그러나 그렇다고 모든 소개글의 텍스트가 동일하게 현재 시제의 사용 빈도가 높은 것은 아니다. 이러한 특징은 설명문에서 기술한 바 있다. 범주가 유사한 주제일지라도 경험의 내용이 포함되어 있는 경우에는 소개글의 성격이 객관적인 정보 중심으로 현재 시제가 사용되는 텍스트와 달리 과거 시제의 사용이 상대적으로 많았다.

2급 10과의 경우 현재 시제와 과거 시제가 동일하게 사용되고 있었으며 2급 15과 역시 현재와 과거 시제 사용이 거의 비슷하게 나타났다. 이처럼 소개하고 싶은 음식점이나 자신이 태어난 고향의 경우와 과거의 경험을 중심으로 글이 이루어져 있는 경우에는 현재 시제가 아닌 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있음을 알 수 있었다. 특히 어떤 것을 소개할 때 과거의 사건을 중심으로 일어난 사건을 기술하고자 할 때는 설명글과 마찬가지로 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었다. 다음 예는 2급 10과의 자주 가는 식당을 소개하는 글이다.

오늘은 ‘큰사랑 한정식집’을 소개하겠습니다. 큰사랑 한정식집은 인사동에 있는데 지하철역에서 좀 멀지만 한국의 전통적인 분위기도 느낄 수 있고 직원들도 친절합니다. 거기서 한정식을 시키면 큰 상에 고기, 생선, 야채 등 여러 가지 음식이 아주 많이 나옵니다.

㉠ [저는 이 식당에서 처음 한정식을 먹어 봤는데 음식 종류도 다양하고 처음 보는 음식도 많아서 **놀랐습니다**. 그중에서 떡갈비가 제 입에 제일 잘 **맞았습니다**. 값은 좀 비싼데 음식이 모두 맛있어서 돈이 **아깝지 않았습니다**.]

여러 가지 한국 전통 음식을 먹어 보고 싶은 사람들에게 이곳을 추천합니다.

㉡-2-10[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-3] 소개글에서 과거 시제가 지배적으로 사용된 예

[예 III-3]의 글은 초급에서 제시되는 읽기 지문으로 맛있는 식당을 소개하는 글이다. 소개글을 ‘식당의 위치, 분위기, 음식 정보’와 같은 객관적인 내용을 전달하는 방식으로 기술하는 경우에는 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있다. 그러나 자신의 경험과 관련된 정보를 기술하기 위해서는 과거 시제가 사용되고 있음을 알 수 있다.

이처럼 동일한 소개글이라 하더라도 그 내용이 객관적인 사실을 전달하고자 하면 현재 시제가 지배적으로 쓰이고 자신의 경험과 관련된 혹은 과거에 완료된 사건을 소개하고자 하는 경우에는 과거 시제가 지배적으로 사용되거나 혹은 시제가 혼합 사용되는 텍스트들이 관찰되었다.

이러한 특징은 신문 기사에서도 발견되었다. 신문 기사가 객관적인 정보를 전달하는 경우에는 현재 시제가 지배적으로 사용되었으며 과거에 일어난 사건 중심으로 내용을 전달하고자 할 때는 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었다. 신문 기사의 경우 사건 기술을 목적으로 하는 경우에는 과거 시제가 사용되고 사건의 논평이나 평가 부분의 경우에는 현재 시제가 주로 사용되고 있어 어떠한 목적으로 텍스트를 구성하느냐에 따라 시제의 사용이 다르게 나타났다.

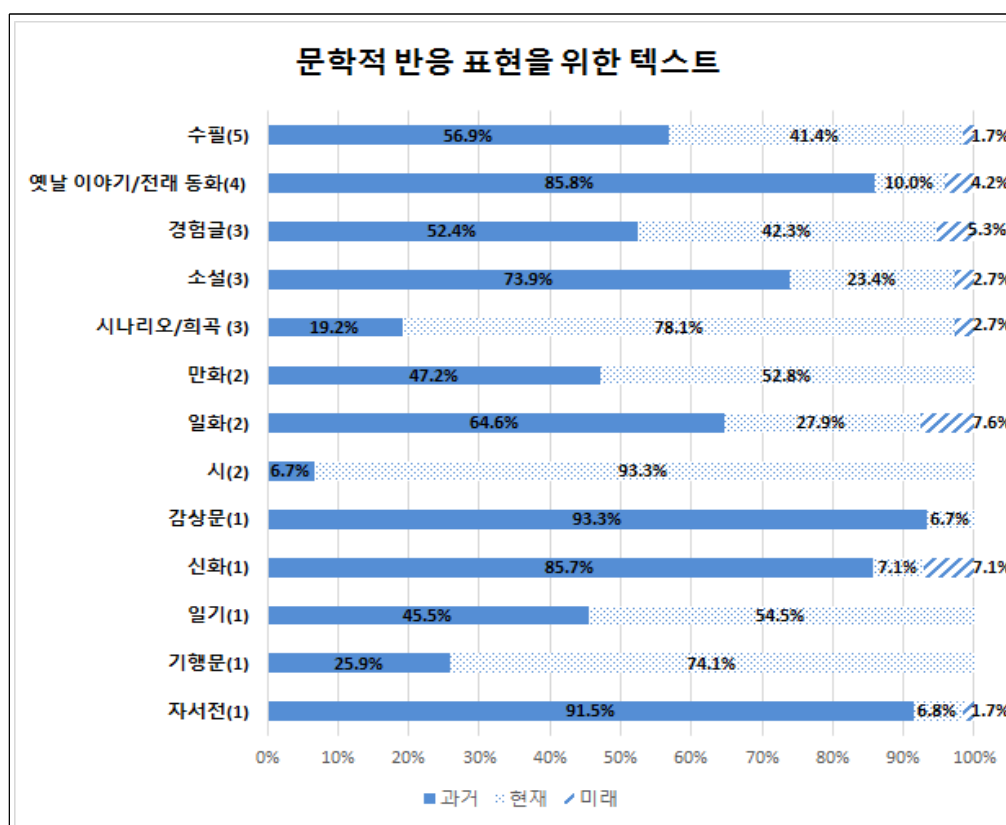
설문 조사 결과문의 경우는 다른 시제 사용보다 과거 시제의 사용이 지배적으로 많이 나타났다. 이는 그 내용이 전시적 상황에 대한 내용이나 조사한 내용을 전달하는 것에 초점이 있으므로 다른 정보 전달 이해와 목적을 위한 텍스트와 달리 과거 시제로 관련 내용들이 구성되고 있다는 점이 달랐다.

이처럼 정보 전달과 이해를 위한 텍스트의 시제를 분석한 결과 이 유형의 경우 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었다. 그러나 일부의 경우에는 과거 시제가 사용되는 비율이 높아지는 텍스트도 있음을 알 수 있었다. 현재 시제가 지배적으로 사용되는 텍스트의 경우 현재 시제를 중심으로 텍스트가 구성되어 있는데 이때 과거 시제가 어떠한 상황에서 사용되는지에 대해 아는 것이 중요하다. 왜냐하면 이에 대한 지식은 전체적인 텍스트 시제의 결속성을 유지하는 것에 도움을 줄 수 있기 때문이다. 따라서 정보 전달과 이해의 텍스트 유형에서는 시제 유지가 나타나지 않은 부분이 중요함을 알 수 있다.

## 2) 문학적 반응 표현을 위한 텍스트

문학적 반응 표현을 위한 유형은 수필, 옛날이야기, 소설, 시 등 가장 다양한 종류의 텍스트들로 구성되어 있었다. 문학적 반응을 위한 텍스트의 시제 사용 비율은 [도표 III-3]에서 살펴보았듯이 현재 시제와 과거 시제의 비율이 39.9%와 57.6%로 다른 유형의 시제 사용 비율에 비해 그 차이가 크지 않았다. 따라서 이 유형의 경우 지배적으로 사용되고 있는 시제 사용을 분석하기 어려웠다.

구체적인 문학적 반응 표현을 위한 텍스트의 개별 시제 사용 분석 결과는 다음과 같다.



\*소수점 둘째자리 반올림

[도표 III-7] 문학적 반응을 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율

[도표 III-7]에서 알 수 있듯이 시나리오나 시의 경우 현재 시제 사용이 지배적인 것을 제외하면 대부분의 유형들에서 다양하게 시제가 사용되고 있음을 알 수 있었다.

다만 기행문의 경우 여행의 과정이나 일정, 여행에서 보고 들은 내용, 여행한 소감과 같은 내용으로 이루어지는데 이와 관련된 내용에 따라 현재 시제와 과거 시제의 사용이 달리 나타난다. 제민경(2015:246-247)도 기행문의 내용을 여정, 견문, 감상으로 이루어진다고 보고 내용을 효과적으로 전달하기 위해 그 내용을 현재성과 과거성을 사용하여 표현한다는 점에 주목하였다. 기행문에서 대상을 묘사

할 때 현재성을 사용하여 장면을 생생하게 전달하고자 하는 특징이 있으며 여행의 과정은 시간적 흐름에 따라 과거성 즉 과거 시제를 사용하여 그 내용들을 기술하고 있고 감정을 기술하고자 할 때는 현재성을 사용하여 내용들을 전달하고 있다고 보았다. 시간성을 중심으로 시제의 형태가 선택되어 실현된다고 본 것이다. 이러한 특징은 학습자들에게 제공되는 읽기 지문에서도 알 수 있다. 다음은 5급 읽기 지문에 실린 기행문의 일부이다.

㉠ 경주는 한국의 남동쪽에 있는 도시로 992년 동안 신라의 수도였다. 그래서 경주를 가보지 않고 한국 역사를 안다고 할 수 없을 정도로 한국 역사 유적의 중심지로 널리 알려진 곳이다. 대릉원, 첨성대, 세계 문화유산으로 등록된 불국사와 석굴암 등 경주는 도시 곳곳이 박물관이고 문화재라고 해도 과언이 아니다.

㉡ [경주역에서 가장 가까운 유적지는 대릉원이다. 대릉원은 신라 시대 왕과 귀족들의 무덤이 모여 있는 곳이다. 넓은 잔디밭 위에 웅장하게 솟아 있는 고분들을 보노라면 1,000년 역사를 가진 신라의 저력이 느껴지는 인상적인 곳이다. 경주 시내를 산에서 내려다보면 낮은 건물 사이로 작은 산과 같이 솟아 있는 고분들이 눈에 띈다. ㉢ 그래서 경주를 산 자와 죽은 자가 공존하는 도시라고 하는 사람도 있지만, 나는 신라의 조상들이 수호신이 되어 경주를 지켜 주고 있다는 생각이 들었다.]

㉣ [대릉원을 뒤로 하고 길 건너편을 따라 걸으면 첨성대가 나온다. 농사를 지었기 때문에 하늘에 관심이 많았던 신라 사람들이 별자리를 관찰하기 위해 만든 곳이다. 첨성대에 쓰인 돌은 모두 362개인데 신기하게도 이것은 음력 1년의 길이와 일치한다. 또한 꼭대기 층은 긴 돌을 우물 정(井)자 모양으로 엮었는데 정확히 동서남북을 가리키고 있다. ㉤ 소박한 모양의 첨성대에 놓인 돌 하나하나에 과학이 숨어 있다는 것이 꽤 흥미로웠다.]

㉥ [토함산에 있는 불국사는 이름 그대로 삼국을 통일한 신라가 사람들이 사는 땅 위에 부처님의 나라를 만들겠다는 의지가 있었음을 보여 주는 곳이다. 불국사에는 여러 문화 유적이 많지만 나는 절 앞마당에 있는 다보탑과 석가탑이 기억에 남는다. 다보탑은 화려하고 복잡한 장식으로 빼어난 아름다움을 자랑한다. 반면 옆에 있는 석가탑은 아무런 장식도 하지 않아 단순하고 소박하지만 초라하지 않고 어떤 위엄이 느껴지는 탑이다. 지금도 파란 가을 하늘을 배경으로 솟아있던 석가탑이 내 가슴에 남아 있다. 석굴암은 토함산 중턱에 석굴을 만들어, 석가여래불상을 중심에 모시고 주위 벽면에 보살상, 제자상, 역사상, 천왕상 등을 조각해 놓은 곳이다. 이곳은 신라 불교 예술의 마치 살아 있는 듯 아름답고 걸작으로 알려져 있다. 마치 살아 있는 듯 아름답게 조각된 불상의 모습과 포근하고 부드러운 미소를 보노라면 당장 말이라도 걸어올 것 같아 그 뛰어난 솜씨에 감탄하게 된다.]

㉦-5-11-3[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-4] 기행문에서 현재 시제가 지배적으로 사용된 예

[예 III-4]에서 볼 수 있듯이 과거 시제와 현재 시제가 자연스럽게 교체되어 사용되고 있다. ‘㉡, ㉣, ㉥’에서는 여정을 통해 본 것들과 그것에 대한 느낌들

을 기술하고 있다. ㉠에서는 대릉원에 대해서 기술하고 있고 ㉡에서는 첨성대의 모습과 그에 대한 느낌을 표현했으며 그리고 마지막으로 ㉢에서는 불국사와 불국사 내에 있는 다보탑과 석가탑에 대한 설명과 느낌들을 표현하고 있다.

이 글에서는 먼저 역사적 사실과 그것에 대한 모습을 기술하는 내용이 제시되고 마지막에 그것에 대한 느낌을 제시하는 방식으로 내용이 구성되어 있다. 이때 역사적 사실을 기술하고자 할 때는 ‘㉠’과 같이 과거 시제가 사용되고 있으며 그것에 대한 느낌을 표현할 때 이미 완료된 내용에 대한 것임을 나타내고자 할 때는 과거 시제로 텍스트 내에서 실현되고 있었다. 그러나 여행 장소와 대상에 대한 객관적인 정보 그리고 그에 대한 언어 사용자의 주관적인 감정에 대한 내용이 제시될 때는 현재 시제가 사용되고 있다.

일반적으로 과거 사건을 중심으로 여행이 이루어지고 있는 사건을 기술할 때에는 과거 시제가 유지되어 사용될 거 같은데 ㉠과 같이 과거 시제가 유지되지 않고 현재 시제가 사용되는 경우들이 있었다.

㉠ ㉡ 경주역에서 가장 가까운 유적지는 대릉원이다. 대릉원은 신라 시대 왕과 귀족들의 무덤이 모여 있는 곳이다. ㉢ 넓은 잔디밭 위에 웅장하게 솟아 있는 고분들을 보노라면 1,000년 역사를 가진 신라의 저력이 느껴지는 인상적인 곳이다. ㉣ 경주 시내를 산에서 내려다보면 낮은 건물 사이로 작은 산과 같이 솟아 있는 고분들이 눈에 띈다. 그래서 경주를 산 자와 죽은 자가 공존하는 도시라고 하는 사람도 있지만, 나는 신라의 조상들이 수호신이 되어 경주를 지켜 주고 있다는 생각이 들었다.

↓

㉠ ㉡ 경주역에서 가장 가까운 유적지는 대릉원이다. 대릉원은 신라 시대 왕과 귀족들의 무덤이 모여 있는 곳이다. ㉢' 넓은 잔디밭 위에 웅장하게 솟아 있는 고분들을 보노라면 1,000년 역사를 가진 신라의 저력이 느껴지는 인상적인 곳이었다. ㉣' 경주 시내를 산에서 내려다보면 낮은 건물 사이로 작은 산과 같이 솟아 있는 고분들이 눈에 띄었다. 그래서 경주를 산 자와 죽은 자가 공존하는 도시라고 하는 사람도 있지만, 나는 신라의 조상들이 수호신이 되어 경주를 지켜 주고 있다는 생각이 들었다.

[예 III-4]의 내용 중 ‘㉠’ 부분을 분석해 보면 대릉원에 대한 설명에서 ㉡의 문장이 현재 시제로 시작하고 있다. 그리고 나서 ㉢, ㉣에서 대릉원의 모습과 그것을 본 느낌에 대해 설명하고 있는데 아래의 ㉢' 와 ㉣' 와 같이 과거 시제를 사용하여 내용을 기술한다고 해도 의미가 크게 달라지지 않는다. 오히려 후행하는 문장이 과거 시제로 사용되고 있어 시제 유지의 측면에서 과거 시제

를 사용하는 것이 자연스럽다. 그러나 현재 시제를 사용했다는 것은 이는 대상과 장소에 대한 내용들을 생생하게 전달하고자 한 의도를 나타낸 것이다.

이것은 ‘역사적 현재’로 설명할 수 있는데 과거 시제로 나타낼 수 있는 사건들을 특정 의도를 표현하기 위해 현재 시제로 시제를 변환하여 사용하는 현상을 말한다. 이 글에서도 이렇게 사용된 예들이 많았는데 이는 과거 사건에 대한 내용이 중심이 되는 기행문이지만 현장감 있는 표현을 위해 현재 시제를 지배적으로 사용하고 있음을 알 수 있었다.

또 옛날이야기나 신화 이야기 그리고 소설과 같은 경우는 과거 시제가 지배적으로 나타났다. 옛날이야기에서도 대화가 포함된 경우를 제외하면 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

옛날 신라에 선화공주가 살았는데 아주 예쁘다고 소문이 났다. 이웃 나라 백제에는 서동이라고 하는 가난하지만 똑똑한 청년이 있었다. 그는 선화공주가 아름답다는 소문을 듣고 신라에 가서 이런 노래를 퍼뜨렸다.

㉠ 선화공주는  
몰래 시집을 가서  
밤마다 서동을 안고 간대요.

신라의 아이들은 뜻도 모르고 이 노래를 부르며 돌아다녔다. 이 소문은 왕의 귀에까지 들어가게 되었다. 화가 난 왕은 나쁜 소문이 난 공주를 궁에서 내쫓았다. 얼굴도 모르는 서동과의 소문 때문에 선화공주는 궁을 나와 먼 시골에서 살게 되었다.

그곳에서 공주는 한 남자를 만났다. 두 사람은 만나자마자 사랑에 빠져서 결혼했다. 그런데 그 남자는 바로 소문을 낸 서동이었다. 선화공주는 이 사실을 알고 깜짝 놀랐다.

서동은 선화공주의 도움을 받아 공부를 하고 돈도 많이 모을 수 있었다. 그리고 마침내 백제의 왕이 되었다.

㉡-3-17[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-5] 옛날이야기에서 과거 시제가 지배적으로 사용된 예

[예 III-5]는 ‘서동요’라는 향가의 배경 설화를 설명하는 글이다. ‘㉠’의 향가 부분을 제외하고는 과거 시제가 100% 사용되고 있음을 알 수 있다. 과거 시제 성이 강한 텍스트라고 볼 수 있는 대표적인 사례이다.

자서전과 감상문과 같은 텍스트들 또한 과거 시제의 사용 비율이 매우 높았다. 다음은 공연 감상문이다.

얼마 전에 재즈 콘서트를 보러 갔다 왔다. 전부터 재즈에 관심이 많아서 한국에서의 재즈는 어떨까 기대가 많이 되었다. 콘서트가 시작되기를 기다리면서 공연이 기대만 못할까 봐 은근히 걱정됐다. 하지만 공연이 진행될수록 수준 높은 재즈곡들을 들을 수 있어서 정말 기쁘고 신이 났다.

드디어 그 날 공연의 마지막 곡 순서가 되었다. 가수가 천천히 무대를 걸어오면서 노래를 부르기 시작했다.

㉠ 아리랑 아리랑 아라리요  
아리랑 고개로 넘어간다  
나를 버리고 가시는 임은  
십 리도 못 가서 발병 난다

웬지 모르게 가슴이 쩡해지고 아름다우면서도 슬픈 느낌이 드는 곡이었다. 다른 사람들이 조용히 노래를 따라 부르는 모습이 여간 감동적이지 않았다. 공연이 끝나고 집에 돌아와서도 마지막 곡이 계속 생각이 나서 그 곡에 대해 찾아보았다. 그 곡은 ‘아리랑’이라는 곡인데 한국 사람이면 누구나 알고 있는 전통 민요라는 것을 알게 되었다.

국내에서든지 해외에서든지 한국 사람들이 하나라는 것을 느끼게 해 주는 노래라고 했다. 아리랑은 지역마다 종류가 다른데 가장 대표적인 아리랑으로는 ‘경기 아리랑’, ‘밀양 아리랑’, ‘진도 아리랑’, ‘정선 아리랑’이 있으며, 그 중에 내가 들었던 아리랑은 가장 널리 알려진 ‘경기 아리랑’ 이었다.

전통 민요를 재즈로 바꾸어 부른 공연 방식이 신선하고 새로웠다. ‘아리랑’이 유네스코 인류무형유산으로 정해졌다는 기사를 읽고 콘서트의 마지막 곡으로 ‘아리랑’을 왜 선택했는지 이해할 수 있었다. ‘아리랑’이야말로 한국을 대표하는 민요라는 생각이 들었다.

㉡-4-06-2[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-6] 감상문에서 과거 시제가 지배적으로 사용된 예

[예 III-6]은 4급에 수록되어 있는 공연 감상문의 전문(全文)이다. 감상문의 경우 공연에 대한 정보와 같은 객관적인 정보를 전달하고자 하는 내용이라고 할지라도 언어 사용자가 과거에 알게 된 정보에 대한 기술은 과거 시제를 기준으로 하여 표현하고자 할 때 [예 III-6]의 예처럼 과거 시제를 사용하여 텍스트를 구성하고 있었다. 또한 공연에 대한 느낌과 평가에 대한 내용에서도 과거 시제가 사용되고 있음을 알 수 있었다.

문학적 반응 표현을 위한 텍스트에서 주목해야 할 부분이 발견되었는데 그것은 경험글이나 수필, 일기와 같이 개인적인 서사체 글의 경우 현재 시제와 과거



시제의 비율이 비슷하거나 과거 시제 중심으로 현재 시제들이 혼합되어 사용되는 예들이 많았다는 점이다. 다음은 한국에서의 여행한 경험을 기술한 2급의 읽기 지문이다.

저는 작년 봄에 한국에 왔습니다. ㉠ 그동안 한국에서 많은 곳에 가 봤는데 특히 부산에 간 것이 가장 기억에 남습니다. 저는 부산에서 영화제에 갔습니다. ㉡ 부산에서는 매년 가을에 일주일 동안 영화제를 하는데 세계 여러 나라에서 감독과 배우들이 많이 옵니다. 거기서 다른 나라 영화도 많이 보고 유명한 배우들도 만날 수 있어서 참 좋았습니다. ㉢ 그리고 부산은 바다와 가까워서 생선 요리도 맛있고 구경할 것도 많습니다. 저는 부산에서 생선회를 처음 먹어 봤는데 정말 맛있었습니다. ㉣ 시간이 있으면 부산에 또 가고 싶습니다.

㉠-2-03[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-7] 경험글에서 과거 시제와 현재 시제가 유사한 비율로 사용된 예

[예 III-7]은 여행에 대한 경험글로 볼 수 있는데 이 경우 현재 시제와 과거 시제가 동일하게 사용되고 있다. 특히 이 글은 과거 시제와 현재 시제의 변화가 자유롭게 나타난다. 과거에 일어난 사건들을 중심으로 현재 시점까지 지속적으로 유지되고 있는 일반적인 사실을 전달할 때(㉡, ㉢)는 현재 시제가 사용되고 있었으며 평가적 서술이나 언어 사용자의 감정이 포함된 입장을 나타내는 경우(㉠, ㉣) 또한 현재 시제가 사용되고 있었다. 그러나 ‘경험글’에서 사건과 관련된 내용 기술은 과거 시제로 표현되어 있었다.

이것은 담화 구조와 연관하여 설명할 수 있다. 담화 구조를 파악할 때 전경(foreground)과 배경(background)을 근거로 설명한다. 정희자(2008:265)는 이에 대해 이야기에서 주된 사건이나 주인공과 같이 비중이 높은 등장인물에 대한 설명과 같이 글의 중심 구조가 되는 정보일 경우는 전경 정보로 파악할 수 있다고 보았다. 이러한 정보들이 이야기를 이끌어가는 핵심이 된다. 반면에 사건의 배경을 설정하거나 비교적 비중이 적은 인물에 대한 설명을 하거나 이야기에 대한 평가 혹은 그것에 대한 보충 설명을 나타내는 정보일 경우는 배경 정보로 설명하였다. 전경과 배경의 특징을 의미·내용적 특징, 형태적 특징, 담화·화용론적 특징과 인지적 특징의 측면에서 정리한 심은지(2011:21-23)의 논의에서 조금 더 상세히 살펴볼 수 있다. 이 논의에 의하면 담화 기능으로서의 전경 정보는 담화 목적에 직접적인 연관이 있으며 배경의 경우는 담화 목적에 직접

적으로 기여하지 않고 요점에 대한 설명이나 보충의 성격이 강하다고 보았다. 또 전경의 경우 시간적 구성으로 이루어지는 반면에 배경은 그런 시간적 구성을 벗어나 있다고 설명하였다. 시제와 관련하여서는 전경 정보는 주로 과거 시제가 사용되나 배경 정보는 현재 시제, 미래 시제, 완료 시제, 지속과 습관을 나타내는 상의 모습으로 실현된다고 보았다<sup>68)</sup>.

발도비-할리그(Bardovi-Harlig, 2000:294-297)는 대체적으로 전경 정보를 나타내고자 할 때는 과거 시제 사용의 비율이 높았으나 배경 정보에는 다양한 시제들이 사용되고 있음에 주목하였다<sup>69)</sup>.

한국어교육에서 전경 정보와 배경 정보가 담화 구조와 밀접한 관련이 있다고 보고 전경 정보와 배경 정보에 대해 시간성을 중심으로 시제 사용 선택에 초점을 맞추어 논의한 연구가 있다. 이 중 박수진(2015)의 논의를 살펴보면 담화 유형을 비개인적 서사(신데렐라 이야기와 전래 동화), 개인화 서사(신데렐라 이야기를 자신을 주인공으로 하여 다시 쓴 글), 개인적 서사(개인의 경험)로 나누어 시제의 선택 양상을 분석하였다. 학습자와 모어 화자의 ‘전경 정보’와 ‘배경 정보’에서의 시제 사용을 분석한 결과 학습자들은 91.5%를 과거형으로 기술하는 반면에 모어 화자는 62.5%의 과거 시제를 사용하고 있었다. 배경 정보에서의 시제 사용 역시 학습자는 76%의 과거 시제를 사용하는 것에 반해 모어 화자는 61%의 과거 시제를 사용하고 있었다.

서사 유형에 따라서 살펴보면 이야기를 구성하는 비개인적 서사의 경우 이야기의 뼈대가 되는 내용들이 과거 시제를 중심으로 이루어져 있기에 학습자는 89%의 과거 시제를 모어 화자는 70%의 과거 시제를 사용하고 있었다. 반면에 개인적 서사의 경우 경험글의 특징을 지닐 수 있기에 그 사용 양상이 달랐는데 학습자의 경우 66%의 과거 시제를 사용하였으나 모어 화자의 경우 과

---

68) 모든 전경 정보나 배경 정보가 동일한 가치나 비중을 지니고 있는 것이 아니라는 입장에서 상대적으로 더 중요한 정보와 덜 중요한 정보가 있다고 보고 이것을 시제와 관련하여 설명한 정희자(2008:266)의 논의도 있다. 논의에 따르면 상대적으로 덜 중요한 ‘보통 배경 정보’의 경우는 과거 시제로 주로 나타나는 반면 주요 배경 정보의 경우는 역사적 현재(historical present) 시제로 표현된다고 보았다.

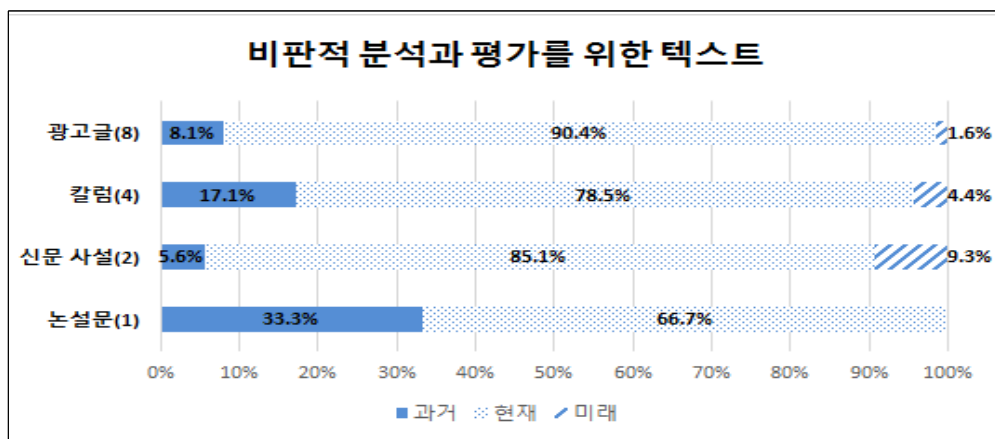
69) 황선영(2017:11)에서는 담화 구조 가설을 한국어 습득 연구에 적용한 박수진(2010, 2011, 2015), 박선희(2011), 심은지(2011), 최은정(2012)의 논의에 주목하였다.

거 시제가 아닌 비과거 시제의 사용이 68%를 차지하고 있어 이 둘의 차이가 확연히 드러났다.

이처럼 다른 유형들의 경우 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있다는 특징을 중심으로 현재 시제가 사용되고 있는 지점에 대한 시제 기능의 설명이 가능한데 경험글 특히 개인적 서사의 특징을 지니고 있는 경우 어떤 한 시제를 기준으로 하여 다른 시제들이 나타나는 특징들을 어떻게 기술할지를 생각하는 것이 더 의미가 있다. 이러한 점은 모어 화자와는 다른 특징이기 때문에 이 부분에 초점을 두어 논의할 필요가 있다. 따라서 이런 유형의 글의 경우 지배적인 시제 사용의 유형을 고정시켜 접근하기보다는 텍스트 내에서 시제들이 변화하는 것에 초점을 두는 것이 더 유용할 수 있다.

### 3) 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트

비판적 분석과 평가를 위한 텍스트는 광고글, 칼럼, 신문 사설, 주장하는 글로 전체 유형에서 차지하는 비율은 10.9%로 높지 않다. 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트 역시 현재 시제의 사용이 지배적이었으나 다른 세 가지 유형에 비해 비교적 미래 시제의 사용이 많은 편이었다. [도표 III-8]은 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트의 시제 사용 비율을 분석한 것이다.



\*소수점 둘째자리 반올림

[도표 III-8] 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율

[도표 Ⅲ-8]에서 알 수 있듯이 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트의 경우 광고글이 많았다. 이 유형의 경우 정보 전달을 목적으로 하기보다는 기업이나 단체가 공공의 이익을 목적으로 하는 광고의 성격을 지니고 있거나 계도(啓導)의 성격을 지니고 있는 텍스트들이 대부분이었다. 그중 하나를 살펴보면 다음과 같다.



[예 Ⅲ-8] 광고글에서 현재 시제가 지배적으로 사용된 예

광고글의 경우 현재 시제 사용 비율이 가장 높았다. [예 Ⅲ-8]은 4급의 읽기 지문에 나오는 광고글의 예로 지나친 흡연과 음주에 대한 경고문의 성격이 강하다. 이런 종류의 경우 텍스트의 시제는 100% 현재 시제로 실현되어 나타났다. 그 외에 ‘시제 외 의미 기능’으로서의 양태 표현도 많이 사용되고 있었는데 [예 Ⅲ-8]에서는 ‘지나치게 흡연을 하다가는 폐암 등 각종 질병에 걸릴 수 있습니다.’와 ‘술을 지나치게 마시다가는 간암이 생길 수 있습니다.’와 같이 70) ‘-(으)ㄴ 수 있다’의 표현이 사용되고 있었다.

70) 본 연구에서는 ‘-(으)ㄴ 수 있다’의 표현의 시제 사용을 종결 어미를 중심으로 현재 시제로 분석하였다. 가능성을 나타내는 기능을 수행하는 경우 의미의 초점이 시제보다는 ‘양태 표현’에 있다는 것에는 동의하며 연구자 또한 중요하다고 생각한다. 하지만 본 연구의 방향과 초점이 텍스트 내에서의 전체적인 시제 사용에 대한 분석하는 것을 지향하고 그 부분에 맞춰 논의를 진행하기에 양태 표현에 대한 부분은 논의에 필요한 경우 기술하고 종결 어미

또한 비판적 분석과 표현을 위한 텍스트의 경우 미래의 시간 지시 외 기능으로 사용되는 ‘-(으)ㄴ 것’이 빈번하게 쓰이고 있었다. [예 III-9]는 고령화 사회에 대한 사설 중 일부의 글이다.

만약 정년 연장을 하게 되면 신규 인력 채용이 줄어 젊은이들의 일자리가 감소할 것이라는 우려의 목소리도 있다. 그러나 정년을 몇 년 연장해 봤자 젊은 층의 일자리가 줄어드는 것은 2~3년뿐으로 장기적인 관점에서 보면 신규 채용에 영향을 **주지는 않을 것이다**. 정년 연장의 혜택을 받은 사람들도 2~3년 후에는 퇴직을 하게 되고 그러면 다시 새로운 일자리가 젊은 층에게 돌아가기 때문이다.

고령화·저출산 시대의 가장 효과적인 해결책은 은퇴 속도를 늦추는 것이다. 정년을 연장하게 되면 국가는 노인층에 들이는 복지 비용을 줄일 수 있고 세금을 더 걷어 재원을 마련할 수 있게 된다. 근로자는 자신의 힘으로 생계를 꾸려 나갈 수 있으며 기업은 숙련된 경력 사원을 별도의 교육 없이 활용할 수 있다는 장점이 있다. 젊은 층이 노인 인구를 부양하는 부담도 **감소할 것이다**.

급속도로 고령화가 진행되는 현 상황에서 아직도 충분히 일할 수 있는 노인층을 연금 생활자로 만드는 것은 비효율적이다. 정부의 부족한 노인 수당 지급은 노인층에게 일자리를 제공하느니만 못한 일이다. 확실하게 정년을 보장하고 노후를 좀 더 생산적으로 보낼 수 있게 해 주는 것이 고령화 사회를 대비하는 지혜가 **될 것이다**.

㉔-6-13-1[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-9] 사설에서 ‘-(으)ㄴ 것’이 사용된 예

이 글은 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있는 글인데 고령화 사회에 일어난 일들을 예측하며 그것의 가능성을 나타내고자 할 때 즉 미래의 상황에 대한 가능성을 나타내는 표현으로 ‘-(으)ㄴ 것이다’가 사용되고 있었다.

이상에서 살펴보았듯이 비판적 분석과 평가를 위한 텍스트의 경우 사건이나 대상에 대한 화자의 태도를 표현하고자 하는 양태 표현들이 많이 나타났다. 본 연구에서는 양태에 초점을 두어 그것의 의미 기능들을 밝히는 것에 초점을 두지 않고 텍스트 내에서 시간 방향과 시제들이 어떻게 설정되는지를 밝히는 데에 초점이 있다. 따라서 양태 표현과 관련된 부분은 시제 사용의 해석이 필요할 경우 기술하되 그 초점은 양태 표현의 종결 어미에 사용된 시제들에 맞추고자 한다. 이 경우 미래 시제로 분석은 하였으나 시간 외 기능으로서의 미래 시제의 사용으로 관점을 취하여 분석 범위에 포함하고자 하였다.

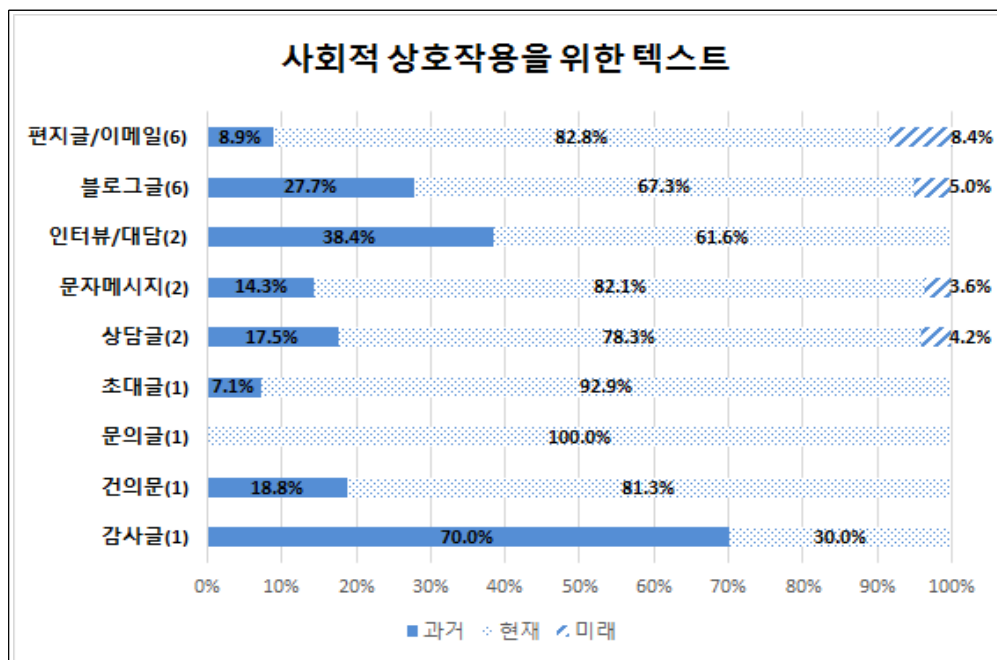
를 중심으로 시제 사용의 전반적인 쓰임에 더 주목하고자 한다.

#### 4) 사회적 상호작용을 위한 텍스트

사회적 상호작용을 위한 텍스트의 경우 현재 시제의 사용 비율이 75.1%로 가장 높았으며 과거 시제의 사용 비율이 22.5%로 다음을 이었다.

그러나 다른 유형들과는 달리 사회적 상호작용을 위한 텍스트의 경우 사회적 관계 유지를 위한 목적을 지니고 있는 동시에 매체적 성격을 지닌 하위 유형들이 많이 포함되어 있었다. 이것은 어떤 것을 매개체로 하여 전달할 것인지에 대한 요소들에 초점을 둔 분류라 볼 수 있다.

예를 들어 ‘초대글’의 경우 초대를 목적으로 하는 텍스트라고 할 수도 있고 초대글을 ‘초대장’이라는 형식으로 전달하고자 한 것이라고 볼 수 있다.



\*소수점 둘째자리 반올림

[도표 III-9] 사회적 상호작용을 위한 텍스트에서의 시제별 사용 비율

[도표 III-9]에서 보듯이 사회적 상호작용 또한 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었다. 특히 [예 III-10]에서 알 수 있듯이 게시판 문의글의 ‘자주 묻는 질문’의 경우는 100% 현재 시제가 사용되고 있었다.

Q: 언어교육원에서 한국어를 배우고 싶은데 처음이라서 잘 몰라요. 어떻게 등록해야 해요?

A: 언어교육원 홈페이지에서 등록하시면 됩니다. 전화나 우편으로는 접수하지 않습니다.

Q: 언어교육원에 등록하면 기숙사를 이용할 수 있어요?

A: 네, 할 수 있습니다. 기숙사 이용 신청은 언어교육원 홈페이지에서 하시면 됩니다.

하지만 방이 많지 않아서 신청한 학생이 모두 이용할 수 있는 것은 아닙니다.

Q: 등록하려고 하는데 시험을 봐야 해요?

A: 네, 처음 등록하는 학생은 배치 시험을 봐야 합니다. 하지만 한국어를 전혀 모르는 학생은 시험을 보지 않고 바로 1급 수업을 들으시면 됩니다.

㉔-2-06[밑줄과 기호 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-10] 문의글에서 시제 사용의 예

그러나 이 유형의 경우 또한 구어체 성격이 강해 본 연구에서 종결형의 시제에 초점을 맞추어 시제 사용 양상을 살펴보기에는 적합하지 않은 예들이 많았다. 또한 목적에 따라 분류되지 않고 그것이 전달되는 매체에 의해 분류된 예들이 많아 그것의 유의미한 특징들을 밝히기 어려웠다.

## 2. 텍스트 유형별 주시제 사용과 시간 방향

앞서 [도표 III-2]에서 살펴본 바와 같이 수준별 시제 사용은 고급으로 갈수록 과거 시제의 비율이 높아짐을 알 수 있었다. 3.1.2.에서는 텍스트의 유형별 시제 사용 분석을 통해 각각의 유형에 맞게 지배적으로 사용되는 텍스트가 있음이 관찰되었다.

텍스트의 시제 기능을 분석할 때 다음 3가지 측면을 고려할 필요가 있다. 첫째 가장 기본이 될 수 있는 요소인데 이것은 텍스트 내적 관점에서 시제가 텍스트에서 담당하고 있는 담화 기능이 무엇인지에 대한 고려이다. 시제의 기본적인 의미와 관련된 것으로 텍스트를 고려하지 않아도 그 자체적으로 실현될 수 있는 각각의 기능에 대한 내용을 중심으로 하는 것이다. 이것은 텍스트 내에서 시제가 어떻게 사용되고 있는지에 대한 의미와 형태를 파악하기 위해 필요한 내용이다.

앞서 텍스트 유형에 따라 시제 사용이 지배적으로 이루어지고 있는 예들이 있음을 알 수 있었다. 따라서 두 번째로 이것의 특징들을 분석하여 텍스트의

주시제와 시간 방향에 대한 내용을 분석할 수 있다. 한 시제가 지배적으로 사용되는 텍스트의 특징들을 분석하여 범주화하여 유형화할 수 있다면 이것의 내용들은 외국어로서 한국어를 배우는 학습자들에게 시제 교육 내용의 외연 확장 측면에서 매우 유용할 것이다.

마지막으로 지배적으로 사용되는 시제가 있다면 그것과는 다른 시제가 나타나는 지점이 어디인지에 대한 내용 이해도 필요하다. 이것은 텍스트의 결속 부분과 관련된 내용으로 시제가 목적에 맞게 유지되고 있는지 그렇지 않고 시제 변환이 이루어졌다면 그것의 의도는 무엇인지에 대한 내용이다.

3.1.1.에서 읽기 지문에서 많이 사용되고 있는 현재 시제와 과거 시제를 중심으로 텍스트 내적 관점에서 시제 사용을 분석하였다. 이러한 시제 담화 기능이 고급 단계의 읽기 지문에 어떻게 실현되어 있는지를 분석할 필요가 있다. 이에 텍스트 유형별 주시제의 사용과 시간 방향을 분석하기 위해 고급 단계의 읽기 지문 자료 28개를 보다 정치하게 분석해 보고자 한다.

텍스트 유형별 주시제 사용과 시간 방향 분석	
고급 단계의 읽기 지문 자료 [28개 지문: 문장 550개 / 7,319어절]	연구 자료 ㉔-5

먼저 각 단원에서 사용된 시제 사용 빈도를 분석하였다. 텍스트 내부 관계에 의한 담화 문법을 위해 먼저 문장 차원에서 시제가 어떻게 사용되었는지 그 양상을 살펴보고자 하였다. 학습자들에게 제공된 텍스트에서 어떠한 시제 형태가 사용되었는지 분석하였는데 이는 문장의 종결에서 어떠한 시제 형태를 사용하였는지를 파악하여 담화 문법 관점에서 텍스트 내적인 기능을 관찰하기 위함이다.

분석은 고급 학습자에게 제공되는 5급 교재의 읽기 지문을 대상으로 이루어졌다. 이는 중급까지 시제 형식을 전체적으로 학습한 고급 학습자들이 접하게 되는 텍스트에서 다양한 주제와 관련하여 시제 기능이 어떻게 실현되고 있는지를 관찰하기 위함이다.

다음은 학습자들이 5급을 학습하는 동안 읽기 자료로 제공된 교재의 읽기 지문을 구체적인 주제와 텍스트의 유형 그리고 텍스트의 크기 측정을 위해 어절 개수와 문장 수를 정리한 내용이다. 구체적인 분석 결과는 [표 III-4]와 같다.



[표 III-4] 고급 교재의 읽기 본문 주제별 문장 수와 어절 수

5급	과	유형	읽기 본문 주제	문장 수	어절 수
1과	1-1과	설명문	외모에 대한 묘사문 읽기	10	157
1과	1-2과	설명문	성격 유형에 대한 설명문 읽기	19	244
1과	1-3과	기사문	인터뷰 기사 읽기	17	246
2과	2-1과	편지글	후원 요청 서한 읽기	14	119
2과	2-2과	전래 동화	전래 동화 ‘견우와 직녀’ 읽기	20	263
3과	3-1과	설명문	가족 제도에 대한 설명문 읽기	15	283
3과	3-2과	공고문	출산율, 다문화 가정 관련 공고문 읽기	5	64
3과	3-3과	기사문	설문 조사 기사 읽기	11	192
4과	4-1과	설명문	직업의 변화에 대한 설명문 읽기	16	246
4과	4-2과	공고문	사원 모집 공고문 읽기	2	26
5과	5-1과	설명문	교육 제도에 대한 설명문 읽기	15	254
5과	5-2과	일화	‘한석봉의 어머니’ 일화 읽기	26	260
5과	5-3과	수필	교육에 대한 수필 읽기	19	254
6과	6-1과	수필	한국 생활에 대한 수필 읽기	25	342
6과	6-2과	설명문	한국의 멋에 대한 설명문 읽기	21	269
7과	7-1과	신문 기사	경제면 기사 읽기	10	155
7과	7-2과	시나리오	‘클래식’ 시나리오 읽기	42	268
7과	7-3과	만화	광고에 대한 만화 읽기	23	263
8과	8-1과	수필	온돌에 관한 수필 읽기	20	251
8과	8-2과	설명문	비빔밥 조리법 읽기	13	182
8과	8-3과	설명문	여성의 복식사에 대한 설명문 읽기	18	258
9과	9-1과	연설문	서울의 변화에 대한 연설문 읽기	13	238
9과	9-2과	소개글	대학로 소개하는 잡지 기사 읽기	17	222
10과	10-1과	수필	점에 대한 수필 읽기	22	310
10과	10-2과	논설문	다양한 관점에 대한 논설문 읽기	21	281
11과	11-1과	설명문	한국 역사와 한강에 대한 설명문 읽기	15	245
11과	11-2과	일화	역사 인물의 일화 읽기	28	331
11과	11-3과	기행문	경주 기행문 읽기	27	366
12과	12-1과	대담문	과학 기술과 생명 윤리에 대한 대담 읽기	25	354
12과	12-2과	설명문	발명품에 대한 설명문 읽기	16	234
13과	13-1과	소설	소설 ‘옥상의 민들레꽃’ 읽기	54	491
13과	13-2과	시	현대시 읽기	15	186
			총합	614	7,854

학습자들이 학습하게 된 과는 모두 13과로 세부 단원은 32개의 단원이다. 전체 문장 수 635개와 어절 수는 7,854개이다. 그중 13-2과의 시 중 문장의 종결만을 대상으로 하여 원래는 ‘36’개의 문장이었으나 분석 대상의 개수를 ‘15’개로 수정하였다. 따라서 문장 수는 ‘614’개로 조정된다.

학습자들에게 학습 자료로 제시된 32개의 텍스트 유형을 교재의 교수요목에서 설명한 내용을 기반으로 분류하여 보면 설명문(10개: 묘사문 포함), 문학 작품(10개: 소설·수필·시나리오·시·전래 동화·일화), 기사문(4개: 대담문 포함), 그 외에 기행문(1), 논설문(1), 광고문(2), 만화(1), 연설문(1), 편지글(1), 소개글(1)과 같다.

읽기 자료의 시제 형식 분석은 주제를 구분하지 않고 학습자가 접하게 되는 텍스트에서 어떤 종결형을 많이 사용되고 있는지를 살펴보기 위해 ‘과거·현재·미래 시제’의 종결형으로 분석하였다. 이때 문장의 종결로 대부분 명사형 어미가 쓰인 광고문 2개와 구어체 특성이 강하여 종결형의 시제 관찰이 어려운 영화 대본 1개, 그리고 행의 구분으로 문장의 종결의 파악이 어려운 시는 분석에서 제외하여 앞서 제시된 전체 문장을 550개로 수정하였다.

앞서 한국어 교육적 상황을 고려하여 시제 표지가 결합되는 종결 어미의 사용을 파악하기 위해서는 높임법 관점에서 문장의 종결형을 시제 범주에서 다룰 필요가 있다. 이에 종결형 시제 분석에 앞서 학습자들에게 제공된 ‘읽기 지문 자료’에 나타난 높임법 관점에서 종결형을 분석해 보았다. 그 결과는 [표 III-5]와 같다.

[표 III-5] 시제 표지가 결합되는 종결 표현의 높임 층위 분석 결과

문장 종결형의 시제 형식	시제 유형 개수	비율
① 문장 종결형의 ‘-니다/습니다’	109개	19.8%
② 문장 종결형의 ‘-아요/어요’	9개	1.6%
③ 문장 종결형의 ‘-니/는다’	395개	71.8%
④ 기타	37개	6.7%
총 문장 개수	550개	100%

[표 III-5]에서 알 수 있듯이 지문 분석 결과 ‘-니/는다’는 395개로 전체의 71.8%를 차지하였다. 이는 고급으로 갈수록 평어체의 ‘-니/는다’ 사용이 읽기 지문에서 많이 쓰이고 있음을 알 수 있다. 다만 읽기 지문에서도 텍스트의 유형에 따라 합쇼체인 ‘-니다/습니다’가 109개로 19.8%로 나타나고 있는데 합쇼체의 경우 편지나 연설문 등에서 발견되었다. 그리고 해요체인 ‘-아요/어요’는 9개인 1.6%로 거의 발견되지 않고 있었으나 소설 등 문학 작품의 대화체에

서 사용되고 있었다. 이외에 기타는 37개로 6.7%가 반말이나 하오체 형식의 대화에서 나타났다.

그 다음으로 고급 읽기 교재의 시제 형태의 사용 비율을 살펴보면 [표 III-6]과 같다. 5급 읽기 자료는 주로 과거 시제(-았/었/였-) 44.5%와 현재 시제(-ㄴ/는다) 53.5%가 쓰이고 있었으며 미래 시제와 대과거 시제는 2%로 거의 사용되지 않는 것으로 관찰됐다. 읽기 교재에서는 현재 시제와 과거 시제의 사용이 거의 비슷함을 알 수 있었다.

[표 III-6] 고급 교재의 문장 종결 시제 분석 결과

문장 종결형의 시제 형식	시제 유형	비율
① 문장 종결형의 ‘-았/었/였-’의 개수	245개	44.5%
② 문장 종결형의 ‘-ㄴ/는다/’의 개수	294개	53.5%
③ 문장 종결형의 ‘-(으)ㄴ 것’의 개수	5개	0.9%
④ 문장 종결형의 ‘-겠-’의 개수	6개	1.1%
⑤ ‘-았/었/였-’의 개수	0개	0%
총 문장 개수	550개	100%

[표 III-6]에서 살펴본 바와 같이 고급 읽기 지문에서는 현재 시제와 과거 시제가 거의 동등한 비율로 사용되고 있음을 알 수 있었다. 현재 시제와 과거 시제가 동등하게 쓰이고 있다는 사실은 어떤 의미가 있을지에 대한 물음으로 이어질 수 있으며 이것은 교재 읽기 지문의 시제가 어떠한 목적으로 쓰이고 있는지를 읽기 지문의 주시제를 분석함으로 설명될 수 있다.

구체적인 방법으로는 시제 사용 관찰을 위해 주제별로 그 시제 표지의 사용 양상을 살펴보고자 하였다. 어떤 시제가 지배적으로 사용되는지를 분석하는 것은 동일한 텍스트 유형이라도 주제와 텍스트 유형에 따라 어떠한 관점으로 사건을 바라보고 이것에 대해 기술하는지에 따라 시제 사용 양상이 다를 수 있다는 점을 고려한 것이다.<sup>71)</sup>

71) 김민영(2012:139-140)은 언어 사용의 실체가 되는 텍스트를 중심으로 그것의 기능을 시제와 관련하여 살펴볼 때 시제가 각각의 텍스트 목적을 실현하기 위해서 어떻게 사용되는지 살펴볼 필요가 있다고 보았다. 그러나 이것이 텍스트 기능에 따라 시제 기능이 달라지는

이러한 접근이 필요한 이유는 문장 내에서 사용되는 시제 표지가 전체 텍스트 내에서 어떠한 담화 기능을 수행하고 있는지를 관찰하기 위함으로 텍스트의 주제의 시간적 방향이 어디를 향해 가고 있는지를 밝히는 것을 중요하게 고려했다.<sup>72)</sup>

이에 고급 교재의 읽기 지문의 문장별로 어떤 시제가 사용되고 있는지를 각각 분석한 것을 토대로 어떤 특정 시제가 해당 텍스트에서 지배적으로 사용되었는지 또는 비슷하게 사용되었는지 등을 살펴 각 텍스트의 주시제를 분석하고자 하였다. 분석 기준은 다음과 같다.

- 어느 한 시제가 70%를 넘으면 그 시제를 텍스트를 지배하는 주시제로 본다.
- 두 시제가 50:50일 경우 ‘+’로 동등 관계임을 표시한다.
- 상대적으로 강할 경우(예 60:40) 다른 시제보다 앞에 위치하여 ‘>’로 표시한다.

분석 기준을 토대로 28개의 텍스트의 주시제를 분석하면 [표 III-7]과 같다.

[표 III-7] 고급 교재의 주제별 ‘주시제’

5급	과	유형	읽기 본문 주제	문장 수	주시제
1과	1-1과	설명문	외모에 대한 묘사문 읽기	10	과
1과	1-2과	설명문	성격 유형에 대한 설명문 읽기	19	현
1과	1-3과	기사문	인터뷰 기사 읽기	17	과>현
2과	2-1과	편지글	후원 요청 서한 읽기	14	현
2과	2-2과	전래 동화	전래 동화 ‘견우와 직녀’ 읽기	20	과
3과	3-1과	설명문	가족 제도에 대한 설명문 읽기	15	현
3과	3-3과	기사문	설문 조사 기사 읽기	11	과
4과	4-1과	설명문	직업의 변화에 대한 설명문 읽기	16	현>과
5과	5-1과	설명문	교육 제도에 대한 설명문 읽기	15	현
5과	5-2과	일화	‘한석봉의 어머니’ 일화 읽기	26	과>현
5과	5-3과	수필	교육에 대한 수필 읽기	19	현>과
6과	6-1과	수필	한국 생활에 대한 수필 읽기	25	과>현
6과	6-2과	설명문	한국의 멋에 대한 설명문 읽기	21	현

것이 아님을 지적하였다. 텍스트 내에서 사건의 시간적 진행에 따라 언어 사용자가 어디에 초점을 맞추어 글을 구성하는지가 중요하다고 보았다. 따라서 기존의 텍스트 분류가 아닌 시간성이 고려된 말뭉치 자료 구축이 필요하다고 보았는데 이러한 점은 본 연구에서 시제 중심으로 텍스트 유형을 분석하는 것과 동일한 관점이다.

72) 텍스트의 시간적 방향에 대한 연구를 진행한 박현선(2004)의 논의에서 이것의 중요성이 강조된 바 있다.

7과	7-1과	신문 기사	경제면 기사 읽기	10	과+현
7과	7-3과	만화	광고에 대한 만화 읽기	23	현
8과	8-1과	수필	온돌에 관한 수필 읽기	20	과
8과	8-2과	설명문	비빔밥 조리법 읽기	13	현
8과	8-3과	설명문	여성의 복식사에 대한 설명문 읽기	18	과
9과	9-1과	연설문	서울의 변화에 대한 연설문 읽기	13	현>과
9과	9-2과	소개글	대학로 소개하는 잡지 기사 읽기	17	현
10과	10-1과	수필	점에 대한 수필 읽기	22	현>과
10과	10-2과	논설문	다양한 관점에 대한 논설문 읽기	21	현>과
11과	11-1과	설명문	한국 역사와 한강에 대한 설명문 읽기	15	과
11과	11-2과	일화	역사 인물의 일화 읽기	28	과
11과	11-3과	기행문	경주 기행문 읽기	27	현
12과	12-1과	대담문	과학 기술과 생명 윤리에 대한 대담 읽기	25	현
12과	12-2과	설명문	발명품에 대한 설명문 읽기	16	과+현
13과	13-1과	소설	소설 ‘옥상의 민들레꽃’ 읽기	54	과
			총합	550	

28개의 주제별 텍스트 중 과거 시제가 70% 이상으로 텍스트를 지배하는 유형은 8개로 전체의 28.6%를 차지하였다. 현재 시제가 70% 이상으로 텍스트에서 주된 시제로 사용되는 경우는 10개 35.7%로 나타났다. 그 외에 과거 시제와 현재 시제가 혼합되어 있는데 그중 과거 시제가 상대적으로 현재 시제보다 강하게 나타나는 텍스트는 3개(조사문, 위인의 일화, 한국 생활에 대한 수필)로 10.7%였으며 반면에 현재 시제가 과거 시제에 비해 많이 쓰이고 있는 텍스트(직업 변화에 대한 설명, 교육에 대한 이야기, 서울의 변화에 대한 연설문, 점에 대한 설명문, 다양한 관점의 논설문)는 5개 전체의 17.9%를 나타냈다. 마지막으로 과거 시제와 현재 시제가 동일한 비율로 사용되는 경우는 신문 기사와 발명품에 대한 설명문으로 전체의 7.1%를 차지했다.

이를 통해 텍스트와 시제 사용의 관계형을 ‘현재형 텍스트’, ‘과거형 텍스트’, ‘과거-현재 시제의 혼합형’의 3가지로 유형화할 수 있었다. ‘현재형 텍스트 유형’은 다시 ‘현재가 지배적으로 사용되고 있는 유형’과 ‘현재 시제 중심의 혼합형’으로 분류할 수 있다. ‘과거형 텍스트 유형’ 또한 ‘과거 시제가 지배적으로 사용되고 있는 유형’과 ‘과거 시제 중심의 혼합형’으로 하위 분류할 수 있다. 마지막으로 과거 시제와 현재 시제가 혼합되어 실현되고 있는 ‘과거-현재 시제 혼합형’으로 유형화할 수 있다. 이러한 분류 기준으로 텍스트를 유형화하면 [표 III-8]과 같다.

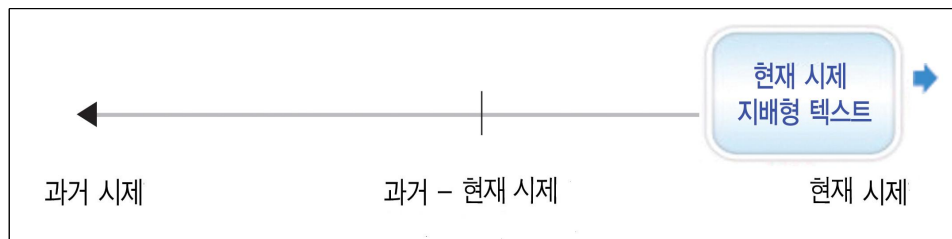
[표 III-8] 고급 교재의 주제별 주시제 유형 분석

주 지배 시제(주시제)	주제	텍스트 유형	개수	비율
현재형 텍스트① 현재 시제 지배형 (현재 70% 이상)	성격 유형, 후원 요청 가족 제도, 교육제도 한국의 멋, 광고, 비빔밥, 기행문, 대학로 소개, 생명윤리	설명글(5), 편지(1) 만화(1), 소개글(1) 기행문(1), 대답(1)	10	35.7%
현재형 텍스트② 현재 시제 중심의 혼합형	직업 변화, 교육에 대한 수필, 서울의 변화, 점에 대한 수필, 다양한 관점	설명글(1), 수필(2) 연설문(1), 주장하는 글(1)	5	17.9%
과거형 텍스트① 과거 시제 지배형 (과거 70% 이상)	외모 묘사, 견우와 직녀 설문조사, 여성의 복식사 한국 역사와 한강, 온돌 역사 인물, 소설	설명글(3), 동화(1) 기사문(1), 일화(1) 소설(1), 수필(1)	8	28.6%
과거형 텍스트② 과거 시제 중심의 혼합형	인터뷰, 한식봉, 온돌에 대한 수필	인터뷰(1), 일화(1), 수필(1)	3	10.7%
과거-현재 시제 혼합형	경제면 기사, 발명품	기사문(1), 설명글(1)	2	7.1%
		총합	28	100%

## 2.1. ‘현재형 텍스트’의 시제 실현 양상

‘현재형 텍스트’ 유형은 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있다. 이 유형은 다시 크게 두 가지로 분류할 수 있는데 먼저 현재 시제가 70%이상 사용되고 있는 경우 이를 ‘현재 시제 지배형’ 유형으로 보고 현재 시제가 다른 시제들의 사용보다 60% 이상을 차지하고 있는 경우 ‘현재 시제 중심의 혼합형’으로 보았다.

### 1) 현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형



[도표 III-10] ‘현재 시제 지배형’ 텍스트의 시간 방향

‘현재 시제 지배형’ 텍스트의 경우 [도표 III-10]에서 알 수 있듯이 시간 방향이 현재 시제를 향하고 있으며 이 유형은 현재 시제를 주시제로 사용하고 있다. 읽기 지문 분석 결과 10개의 텍스트 유형이 ‘현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형’으로 분석되었다. 주제는 성격 유형, 후원 요청, 가족 제도, 교육제도, 한국의 멋, 광고, 비빔밥, 기행문, 대학로 소개, 생명윤리에 대한 내용이었다. 이 중 100% 현재 시제로 작성된 텍스트 유형(5급 6과, 8과)들이 있었다.

설명문 형식으로 정보를 전달하는 기능을 수행하고자 할 경우에는 100% 현재 시제로 텍스트가 이루어져 있었다. 다음은 한국의 아름다움에 대한 설명글이다.

한국인들은 어떤 것을 아름답다고 느낄까? 한국적인 아름다움의 판단 기준은 흔히 ‘멋’으로 파악된다. 전문가들은 한국적인 멋의 대표적인 특징으로 두 가지를 들고 있다. 그 하나는 소박함이고, 다른 하나는 자연스러움이다.

한국적인 멋에는 꾸미지 않은 소박한 맛이 있다. 이런 특징을 보이는 유물로 백자 달 항아리가 있다. 백자 달 항아리는 정교한 장식도 없고 고운 색깔도 쓰지 않고 오로지 흰색으로만 구워 낸 도자기이다. 그 모양은 아주 일그러진 것도 아니고 완벽한 둥근 원도 아니어서 자연스러우면서도 은은한 아름다움을 지닌다. 이렇듯 넉넉함과 깨끗함으로 높은 평가를 받아 온 백자 달 항아리야말로 한국의 소박한 아름다움을 나타내는 대표적인 유물임에 틀림없다.

한국적인 멋의 또 다른 특징을 한마디로 말하자면 자연스러움이라고 할 수 있다. 자연스러운 한국의 멋을 보여 주는 대표적인 유물로는 조선 시대의 목공예품이 있다. 조선 시대의 목공예품은 인공적인 장식성을 최소한으로 줄이고 간결한 선과 면, 그리고 목재 자체가 갖고 있는 나뭇결의미를 살리면서, 하나의 멋진 제품을 만들어 낸 점이 특징적이다. ……

㉞-5-06-2[밑줄과 기호 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-10] 현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형 텍스트에서 100% 현재 시제 사용

[예 III-10]에서 알 수 있듯이 한국인들이 느끼는 아름다움에 대해 ‘멋’을 중심으로 설명하고 있다. 멋의 특징을 기술하고자 할 때 그것의 근거 자료를 제시할 때 객관적인 정보를 사용해 표현하고 있다. 이렇게 객관적인 정보 전달이나 이해를 목적으로 텍스트를 구성하는 경우 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있음을 알 수 있다.

또한 요리법을 설명하는 텍스트 또한 100% 현재 시제로 시제 사용이 나타났다. 이 경우 언어 사용자가 텍스트를 구성함에 있어 무엇을 어떻게 어떠한 방법을 사용하여 할지에 대해 알려 줄 목적을 지니고 순차적으로 무엇인가에 대한 절차를 설명하는 유형이다.

(나) 만드는 법

준비

① 쇠고기는 곱게 다져서 진간장, 다진 마늘, 다진 파, 깨소금, 참기름, 후춧가루로 양념한다.

② 도라지는 끓는 물에 소금을 넣고 살짝 데쳐 가늘게 썰는다.

③ 고사리는 억센 줄기를 잘라 내고 나서 적당한 크기로 다듬은 뒤 깨끗이 씻어서 3cm 길이로 썬다.

④ 호박은 깨끗이 씻은 다음 0.2cm 두께로 반달 모양으로 썰어 소금에 살짝 절였다가 물기를 꼭 짜다.

⑤ 당근은 껍질을 벗기고 5cm 길이로 가늘게 채 썰어 소금에 절였다가 물기를 꼭 짜다.

㉔-5-08-2[밑줄과 기호 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-11] 현재형 텍스트①: 요리법 설명글에서 100% 현재 시제 사용

[예 III-11]은 비빔밥 만들기를 설명하는 글의 일부이다. 냅과 왓킨스(Knapp & Watkins, 2005; 주세형 외 역, 2007:158-163)는 요리법이 지시하기 기능을 수행하는 목적을 지니고 있다고 보고 이 경우 명령법으로 텍스트가 구성되었다고 보았다. 하지만 [예 III-11]은 현재 시제의 진술문의 형식으로 텍스트가 구성되어 있었다.

반면에 현재 시제 지배형 텍스트라고 할지라도 과거 시제가 사용되는 예들은 소개글에서 과거의 경험이 삽입되어 있는 경우나 과거의 사건의 전시적 보고 상황에서 주로 나타났다. 다음은 ‘전시적 보고 상황 기능’으로 과거 시제가 사용된 예이다.

대학로는 젊음의 거리라고 해도 과언이 아닐 정도로 언제나 젊은 인파로 붐빈다. ㉔[이 길은 옛 서울대학교 문리대 시절부터 젊은이들이 많이 모이던 곳으로 1975년에 서울대학교가 관악산으로 옮기면서 문예회관, 파랑새극장, 문예진흥원 등 극장과 문화 예술 단체들이 새로 자리를 잡았다. 대학교가 있었던 곳이라는 의미에서 1985년부터 대학로라는 이름이 붙게 되었는데, 서울시는 이 지역의 특성을 살려 문화 예술의 거리를 조성하기 위해 도로를 확장하고 주변을 정비했다. 또한 문예진흥원 앞 도로 광장에는 야외 공연장을 만들어 음악회를 열거나 연극 등을 공연할 수 있도록 했다.]

마로니에 공원 근처에는 다양한 규모의 극장들이 즐비하다. 소극장만 30여 개에 이르러 좋은 연극과 공연을 언제든지 만날 수 있다. 그래서 대학로는 다양한 예술적 취향을 즐기려는 사람들로 늘 붐비는 곳이다. 인도에는 술 취해 누워 있는 사람이나 커다란 강아지 모양 등의 각종 조형물이 자리를 잡아 거리를 지나가는 사람들의 눈길을 끈다. 대학로에서 낙산 쪽으로 가면 한국의 초대 대통령인 이승만 전 대통령이 살았던 이화장이 있다. ……

㉔-5-09-1[밑줄과 기호 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-12] 현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형 텍스트에서 과거 시제 사용의 예

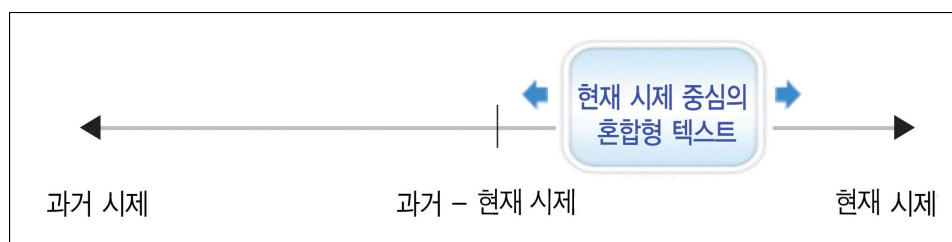


[예 III-12]는 대학로를 소개하는 글의 일부이다. 현재 사실과 관련된 대학로에 대한 정보를 전달하고자 할 때는 현재 시제로 내용이 구성되어 있다. 그러나 ‘㉠’의 부분을 살펴보면 과거의 완료된 사건에 대한 기술을 할 때는 과거 시제가 사용되고 있음을 알 수 있다. 이때는 현재 시제가 지배적으로 사용되는 상황 즉 현재 시제가 유지되고 있는 상황에서 과거 시제가 사용되는 경우는 기술하고 있는 정보와 관련된 역사적 사건에 대한 기술을 하고자 할 때였다.

설명을 위한 정보 이해나 정보 전달의 목적을 수행하는 경우에 언어 사용자의 의도나 전략이 드러나기보다는 객관적으로 있는 그대로의 사실을 서술하는 것이 더 중요하기 때문에 현재 시제를 주시제로 주제의 시간 방향이 이루어지고 있음을 알 수 있었다.

## 2) 현재형 텍스트②: 현재 시제 중심의 혼합형

‘현재 시제 중심의 혼합형’ 텍스트들 또한 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었으나 객관적인 정보 전달을 목적으로 하거나 정의글의 성격이 강한 ‘현재 지배형’ 텍스트보다는 과거 시제 혹은 미래 시제가 상대적으로 많이 사용되고 있었다. 이는 ‘현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형’이 현재 시제와 관련이 있는 객관적인 정보 전달의 성격이 더 강한 반면에 ‘현재형 텍스트②: 현재 시제 중심의 혼합형’의 경우 과거 시점이나 미래의 상황과 더 많은 관련을 맺고 있기 때문이다.



[도표 III-11] ‘현재 시제 중심의 혼합형’ 텍스트의 시간 방향

[도표 III-11]에서 알 수 있듯이 ‘현재 시제 중심의 혼합형’ 텍스트의 시간 방향은 현재 시제와 과거 시제를 향하고 있으나 현재 시제 쪽에 더 근접한 유형으로 현재 시제를 주시제로 사용하고 있다. 다만 ‘현재 시제 지배형’ 텍스트와

다른 점은 정보 구성을 과거 시점에 초점을 둘 것인지 현재 시점에 초점을 둘 것인지에 대한 부분이다. 읽기 지문의 분석 결과 직업 변화, 교육에 대한 수필의 경우에 글의 구성을 현재 시점을 중심으로 기술하는지 과거 시점을 중심으로 기술하는지에 따라 시제의 사용이 달라졌다.

예를 들어 직업의 변화, 서울의 변화와 같은 주제에서 현재 시점의 정보들을 중심으로 내용을 구성하는 경우 ‘현재 시제 지배형’의 텍스트로 실현되나 과거의 사건 변화를 시점으로 현재의 상황을 설명하고자 하는 내용들이 정보 전달과 이해를 목적으로 하는 경우 ‘현재 시제 중심의 혼합형’의 텍스트의 유형과 같이 과거 시제 비율이 높게 나타났다. 다음은 서울의 변천사의 연설문이다.

㉠ [서울은 600년의 역사를 가진 대한민국의 수도로서 한국의 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 중심 역할을 해 왔습니다. 서울은 특히 6·25 전쟁 이후 경제 성장의 중심지로 많은 발전을 이루었으나 한편으로는 개발 위주의 정책이 남긴 문제점을 안고 있는 도시였습니다.] 그러나 최근 서울시는 개발과 성장 위주의 정책에서 벗어나 시민의 삶의 질을 향상시키는 도시, 자연 친화적인 도시, 전통과 현대가 조화를 이루는 도시를 만들고자 노력하고 있습니다.

㉡ [예전에는 자동차를 위한 도로 확보가 우선이었던데 비해 최근에는 ‘걷고 싶은 서울’을 만들기 위해 보행자 중심으로 도로 개편이 이루어지고 있습니다. 또한 버스와 지하철을 연계하고 버스 전용차로제를 전면적으로 실시함으로써 대중교통은 ‘시민의 발’ 노릇을 충실히 해내고 있습니다.]

한강변을 친환경적으로 정비한 덕분에 서울의 한가운데를 흐르는 한강에서 낚시를 하고 강변에 조성된 공원에서 가족과 함께 즐거운 시간을 보내게 되었습니다. 아스팔트로 덮여 있던 청계천에 다시 맑은 물이 흐르면서 연인들이 청계천의 아름다운 밤을 즐기고 있습니다. 아이들은 서울 숲으로 체험 학습을 나가서 살아있는 자연을 관찰하며 뛰어놀니다. 시청 앞에 조성된 서울광장은 연중 다양한 행사가 열리는데다가 겨울에는 스케이트도 탈 수 있어 시민들이 모이는 중심지가 되었습니다.

서울에는 현대적인 고층 빌딩과 함께 경복궁, 덕수궁, 숭례문 등과 같은 문화재, 북촌 한옥마을과 같은 전통 가옥이 도심에 자리 잡고 있습니다. 서울시는 ‘문화재 제 모습 찾기’ 사업을 통해 광화문과 경복궁을 복원하고 전통 한옥을 보존하는 등 개발 과정에서 밀려난 한국의 역사와 전통을 살리기 위해 노력하고 있습니다.

서울은 교통 체증, 대기 오염, 수질 오염, 수도권 인구 집중 등 개발 과정에서 생긴 문제점들을 가지고 있습니다. 그러나 이러한 문제점들을 개선하기 위한 노력을 꾸준히 하고 있는 만큼 앞으로 자연과 사람, 전통과 현대가 공존하는 아름다운 도시가 될 수 있을 것입니다.

㉢-5-09-2[밑줄과 기호 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-13] 현재형 텍스트②: 현재 시제 중심의 혼합형 텍스트 예

[예 III-13]에서 보듯이 서울의 과거 상황으로 시점을 옮겨 그것에 대한 정보를 전달하고자 할 때는 과거 시제가 사용되고 있으며 현재 시점으로 현재의 상황을 설명하고자 할 때는 현재 시제가 사용되고 있다.

먼저 ㉠의 앞 문장을 살펴보면 ‘서울은 600년의 역사를 가진 대한민국의 수도로서 한국의 정치, 경제, 사회, 문화 전반에 걸쳐 중심 역할을 해 왔습니다.’는 과거 시제를 사용하여 ‘서울’이 현재 시점까지 대한민국의 수도로서의 역할이 지속되고 있음을 나타내고 있다. 두 번째 문장인 ‘서울은 특히 6·25 전쟁 이후 경제 성장의 중심지로 많은 발전을 이루었으나 한편으로는 개발 위주의 정책이 남긴 문제점을 안고 있는 도시였습니다.’에서는 현재의 기준점 이전의 과거의 상황의 ‘서울’에 대해 과거 시제로 설명하고 있다. 이 두 문장은 과거 시점을 중심으로 ‘서울의 변화’를 설명하고 있다.

반면에 ㉡은 현재 시점을 중심으로 현재의 서울 모습에 대해 설명하고 있다. ㉡의 문장을 살펴보면 ‘예전에는 자동차를 위한 도로 확보가 우선이었던 데 비해 최근에는 ‘걷고 싶은 서울’을 만들기 위해 보행자 중심으로 도로 개편이 이루어지고 있습니다.’와 ‘또한 버스와 지하철을 연계하고 버스 전용차로제를 전면적으로 실시함으로써 대중교통은 ‘시민의 발’ 노릇을 충실히 해내고 있습니다.’의 문장은 ‘보행자 중심의 도로 개편’이 계속 진행되고 있다는 것과 ‘대중교통이 시민의 발의 역할을 지속되고 있다는 것을 현재 시제를 사용하여 표현하고 있다.

이처럼 객관적인 정보를 전달하는 글이 현재 시제가 지배적으로 사용된다고 할지라도 현재 시제에 초점을 두고 설명할 것인지 과거 시제에 초점을 두고 설명할 것인지에 따라 시제 사용이 달라짐을 알 수 있었다.

앞서 ‘현재 시제 지배형’ 텍스트의 예로 살펴본 한국 교육 제도에 대한 글도 의미의 내용 구성을 객관적인 정보를 전달하고자 할 때는 현재 시제가 사용되거나 과거의 사건과 함께 현재 교육 제도를 비교하는 경우에 과거 시제가 상대적으로 많이 사용될 수 있다. 이를 통해 정보 전달을 목적으로 하는 설명이라도 사건의 시간적 진행을 과거에 초점을 두느냐 현재에 초점을 두느냐 미래에 두느냐에 따라 다르게 나타남을 알 수 있다. 따라서 ‘현재 시제 중심의 혼합형’ 텍스트의 경우 현재 시제를 중심으로 시간의 방향성 역시 현재 시제와 과거 시제 양쪽으로 향할 수 있다.

## 2.2. ‘과거형 텍스트’의 시제 실현 양상

‘과거형 텍스트’ 유형은 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있는 텍스트이다. 현재 시제 유형 분류와 동일하게 과거 시제가 70% 이상 사용되고 있으면 ‘과거 시제 지배형’으로, 과거 시제가 60% 이상일 경우 ‘현재 시제 중심의 혼합형’ 유형으로 분류하였다.

### 1) 과거형 텍스트①: 과거 시제 지배형



[도표 III-12] ‘과거 시제 지배형’ 텍스트의 시간 방향

‘과거 시제 지배형’ 텍스트의 경우 [도표 III-12]에서 알 수 있듯이 시간 방향이 과거 시제를 향하고 있으며 이 유형은 과거 시제를 주시제로 사용하고 있다. 읽기 지문 분석 결과 ‘과거형 텍스트①: 과거 시제 지배형’ 텍스트의 경우 옛날이야기나 역사 인물 소개, 수필과 같은 문학 작품과 관련된 유형들이 많았다. 다음은 역사 인물을 소개하는 일화이다.

책을 좋아하던 세종대왕은 즉위한 후 집현전을 설치하여 학자들이 학문 연구에 힘쓰도록 했다. 어느 겨울날, 세종은 밤늦도록 책을 읽다가 집현전에 불이 켜져 있는 것을 보고 추운 날씨에 누가 늦게까지 있는지 궁금해서 집현전으로 들어갔다. 거기에는 신숙주가 왕이 온 것도 모르고 독서에 열중하고 있었다. 세종은 새벽이 될 때까지 조용히 신숙주가 글 읽는 소리를 들었다. 그러다가 신숙주가 고단하여 꾸벅꾸벅 조는 모습을 보고 자신의 옷을 벗어 덮어 주고 돌아갔다. 이튿날 아침에 잠이 깬 신숙주는 자기 등에 덮여 있는 어의를 보고 그 은혜에 감동하여 눈물을 흘렸으며 그 후 더욱 학문 연구에 열중하였다.

㉔-5-11-2[밑줄과 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-14] 과거 시제가 100% 사용된 일화

[예 III-14]는 집현전 학자였던 신숙주의 일화와 관련된 내용이다. 일화의 경우 과거의 인물과 관련된 사건을 기술하는 유형으로 텍스트 전체의 시제는 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

이러한 특징은 역사적 사건이나 역사적 사실을 기술하는 텍스트에서도 나타났다. 과거의 사건을 과거의 시점에서 기술하는 경우 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

<p>한반도의 한복판을 흐르는 한강은 하류에 곡창 지대가 있고 풍부한 수량과 지류 덕분에 수상 교통이 발달하였을 뿐만 아니라 서해를 거쳐 중국과 교류하는 관문 역할을 <u>해 왔다</u>. 이러한 지리적 이점을 갖춘 한강은 1394년에 한양이 조선의 수도로 정해지면서 한민족 역사의 중심으로 분명하게 자리 <u>잡았다</u>.</p> <p>㉠ <u>한강 유역은 이미 삼국 시대부터 이 지역을 차지하기 위한 수많은 전쟁이 일어났던 곳이기도 하다</u>. B.C. 3세기 말~B.C. 2세기 초에 한반도에 철기 문화가 전래되면서 각 지역에 국가가 <u>성립되었다</u>. 그리고 이들 사이에 전쟁이 벌어지면서 고구려, 백제, 신라 삼국이 형성되었다. 삼국은 안으로는 체제를 정비하고 밖으로는 영토 확장을 위한 전쟁을 하는 가운데 한강 유역을 차지하기 위해 다툼을 <u>벌였다</u>.</p> <p>삼국 가운데 가장 먼저 한강 유역을 차지한 나라는 <u>백제였다</u>. 백제는 한강 유역의 지리적 여건과 철기 문화를 바탕으로 급속히 성장했고 서해를 통해 중국과 교류하면서 문화를 <u>발달시켰다</u>. 그러나 남진 정책을 추진하는 고구려와 충돌이 계속되면서 백제는 475년에 500년 가까이 중심지 역할을 하던 한강 유역을 <u>잃고 말았다</u>.</p> <p>고구려의 남진은 백제뿐 아니라 신라에도 위협이 되었으므로 백제와 신라는 함께 고구려에 <u>대항하였다</u>. 마침내 551년에 고구려로부터 한강 유역을 다시 빼앗아 백제가 하류 지역을, 신라가 상류 지역을 각각 <u>차지하였다</u>. 그러나 불과 2년 후인 553년에 신라는 백제가 차지한 지역마저 빼앗아 한강 유역을 완전히 <u>지배하게 되었다</u>. 이로써 신라는 서쪽으로 직접 중국과 통하는 해로를 얻었고 고구려와 백제를 억누르면서 삼국 통일의 기초를 <u>마련할 수 있었다</u>. 반면에 한강 유역을 빼앗긴 백제는 이후 점차 쇠퇴하였고 고구려도 한반도에서 주도권을 <u>잃게 되었다</u>.</p> <p>이상에서 본 바와 같이, 삼국 시대의 한강 유역은 각국의 흥망과 깊은 관계가 있을 정도로 역사적으로 중요한 역할을 <u>했다</u>. ㉡ <u>그러므로 한국 역사에서 한강 유역을 차지한다는 것은 곧 한반도를 지배한다는 것을 의미했다 해도 과언이 아니다</u>.</p> <p style="text-align: right;">㉡-5-11-1[밑줄과 진한 글씨체는 연구자]</p>
---

[예 III-15] 과거 시제가 지배적으로 사용된 역사적 사건의 설명글

[예 III-15]는 객관적인 정보를 전달하거나 이해를 목적으로 하는 글로 한강 유역과 관련된 역사적 사실을 기술한 글이다. 이처럼 현재 사건이 주가 아닌 과거의 역사적 사건이 중심이 되는 경우에는 과거 시제가 지배적으로 사용되고

있다. 그러나 ㉠, ㉡과 같이 다른 시제가 나타나는 지점들도 발견되었는데 대상에 대한 생생한 표현이나 평가가 이루어질 때 현재 시제가 사용되고 있었다.

또한 설문 조사의 결과를 정보 전달 목적에 초점을 두는 경우나 사건을 전달하는 기사문의 경우에도 과거 시제가 쓰이고 있었다. 설문 조사 결과문의 경우도 주관적인 자신의 의견제시나 예측 없이 단순히 설문 조사의 결과를 정보 전달 목적에 초점을 두는 경우에는 현재나 미래 시제가 나타나지 않고 100% 과거 시제가 쓰이고 있었다. [예 III-16]의 글은 ‘듣고 싶은 말’에 대한 설문 조사 기사문이다.

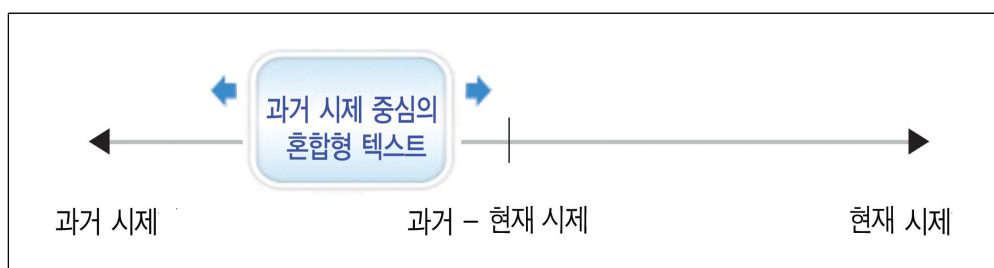
결혼한 부부가 아내 또는 남편에게 가장 듣고 싶어 하는 말은 서로에 대한 믿음과 위로의 말인 것으로 나타났다. 여론조사 전문 기관인 여론연구소가 최근 ‘부부’라는 주제로 30~50세 기혼자 5,000명(남녀 각각 2,500명)을 대상으로 실시한 설문 조사에 따르면, 상대방에게 들었을 때 가장 힘이 되는 말을 묻는 질문에 남편은 ‘당신을 믿어요’(71%), 아내는 ‘많이 힘들지요?’(49.5%)라고 응답했다. 배우자에게 해 주고 싶은 말로는 ‘영원히 당신만을 사랑해’가 응답자의 46.4%에 달해 1위를 차지했다. 또한 배우자에게 가장 화가 날 때는 ‘나를 무시하는 말을 할 때’(29%)라는 응답이 가장 많았다. 남편이 바라는 최고의 아내상은 ‘친구 같은 아내’(43.5%)인 반면 아내가 바라는 남편상은 ‘가정적인 남편’(49.5%)이었다. 다시 태어나도 현재의 배우자와 다시 결혼할 것인가를 묻는 질문에는 응답자의 과반수인 61.7%가 ‘현재의 배우자와 결혼하겠다’고 응답했다. 그러나 남성 응답자의 71.5%, 여성 응답자의 54.4%가 ‘현재의 배우자와 결혼 하겠다’고 응답해 성별로 서로 차이를 보였다. ‘자녀가 있어도 좋아하지 않으면 이혼할 수도 있다’는 응답은 49%로 나타났다. ”응답자의 절반가량이 자녀가 이혼의 걸림돌이 되지 않는다고 생각한다는 조사 결과였는데, 남성(44%)에 비해 여성(55%)이 이혼에 대한 생각이 더 적극적인 것으로 파악되었다. 또한 ‘맞벌이를 하더라도 집안일은 여자 책임’이라는 생각에 동의하는 응답자는 여성(27%)뿐 아니라 남성도 37%에 그쳐 가사 분담에 대한 사고방식이 종전과 많이 달라지고 있는 것으로 분석되었다. 또한 남성도 상황에 따라 전업주부를 할 수 있다는 데는 남성(65.4%)과 여성(69.4%)이 성별에 관계없이 비슷한 경향을 보였다.  
㉠-5-03-3[밑줄과 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-16] 과거 시제가 100% 사용된 설문 조사 기사문

이처럼 설문 조사나 실험 결과의 보고적 성격이 강한 사건 조사문, 설문 조사문 그리고 실험 보고서는 객관적인 정보 전달과 그것의 이해를 목적으로 하는 경우가 많다. 따라서 이때 과거 시제가 텍스트의 주제 전개 방식에 있어 주시제로 설정되어 사용되며 텍스트의 시간 방향 역시 과거 시제로 이루어지는 특징이 있다.

‘과거 시제 지배형’의 경우 과거 시제가 주시제로 텍스트에 실현되어 나타났다. 과거 시제가 아닌 다른 시제가 나타나는 지점은 일반적으로 앞 문장에 대한 부연 설명이나 진단과 같은 평가가 이루어질 때, 소결론이나 내용을 요약하고자 할 때로, 현재 시제의 사용이 빈번함을 알 수 있었다. 그 외에도 과거의 사건에 대한 상황이 현재도 지속되고 있을 경우 또한 현재 시제가 사용되는 특징을 보였다.

## 2) 과거형 텍스트②: 과거 시제 중심의 혼합형



[도표 III-13] ‘과거 시제 중심의 혼합형 텍스트’의 시간 방향

‘과거형 텍스트②: 과거 시제 중심의 혼합형’ 텍스트 유형 또한 과거 시제를 중심으로 다른 시제들이 혼합하여 나타나는 특징을 보였다. [도표 III-13]에서 알 수 있듯이 ‘과거 시제 중심의 혼합형’ 텍스트의 시간 방향은 과거 시제와 현재 시제를 향하고 있으나 과거 시제 쪽에 더 근접한 유형으로 이 유형 또한 과거 시제 지배형과 동일하게 과거 시제를 주시제로 사용하고 있다.

‘과거형 텍스트②: 과거 시제 중심의 혼합형’ 텍스트의 대표적인 유형으로 ‘인터뷰, 일화, 수필’로 분석되었다. 먼저 인터뷰 기사의 경우 인용절을 포함한 문장인 경우 과거 시제가 그대로 사용되고 있었으나 대화체로 관련 내용이 삽입되어 있어서이거나 인터뷰 장면에서 생동감을 표현하기 위해서 현재 시제가 사용되고 있었다.<sup>73)</sup>

73) 그러나 인터뷰 글 자체가 구어와 문어가 결합되어 있기에 동일한 조건에서 시제의 변환을 관찰하기에 적합하지 않다고 판단하고 관련된 기술을 생략하고자 한다.

이러한 특징은 ‘일화’에서도 나타난다. ‘일화’의 경우는 앞서 ‘과거 시제 지배형’으로 분류한 바 있다. 일화가 과거 시제 중심의 혼합형으로 분류된 경우는 ‘대화체’가 삽입되어 현재 시제로 표현되어 나타났다. 다음은 한석봉과 관련된 일화로 [예 III-17]과 같이 어머니와의 대화 부분에는 현재 시제가 사용되고 있었다.

석봉이는 문을 벌컥 열며 반가운 목소리로 어머니를 불렀다. 그러나 석봉이가 부르는 소리에 하던 일을 멈추고 돌아다보는 어머니는 웬일인지 반가운 기색이 아니었다. “어머니, 공부를 다 하고 이제 돌아왔어요. 삼 년 동안 절에서 공부하면서도 항상 어머니의 얼굴이 눈에 선했어요. 이제부터는 제가 일을 해서 편히 모시겠어요.” “나는 편하기를 바라지 않는다. 아무리 고생을 하더라도 네가 공부를 잘해서 훌륭한 사람이 되어 주면 그만이야. 공부를 다 했다니 어디 얼마나 했는지 보자.” 등잔불을 끄더니 캄캄한 방에서 석봉이에게 글씨를 쓰게 하고 어머니는 그 옆에서 잠자코 떡을 썰었다.

㉔-5-05-2[밑줄과 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-17] 과거 시제 중심의 혼합형 텍스트에서의 현재 시제 사용

마지막으로 수필 형식의 ‘온돌’에 대한 글을 살펴볼 필요가 있다.

(가) 지난 주말이었다. 몸살이 나려는지 으슬으슬 한기가 들고 슬슬 몸이 쭈시기 시작했다. 그래서 저녁도 대충 먹고 침대에 누웠는데 침대 속이 썰렁한 게 영 몸이 따뜻해지지 않았다. 아무래도 안 되겠다 싶어서 다시 일어나 방바닥에 요를 깔고 누웠다. 한참 누워 있었더니 점점 몸이 따뜻해지고 땀이 나면서 그제야 좀 살 것 같았다. 다음 날, 폭 자고 일어나서 아무렇지도 않게 출근할 수 있었다.

(나) ㉔ 돌이켜 보니 어렸을 때 학교 갔다 돌아오면 어머니가 차가운 내 손을 잡아 얼른 아랫목 이불 속으로 넣어 주시던 생각이 난다. 동생이나 내가 아프거나 하면 어머니는 우리를 아랫목에 눕혀 주셨다. 배탈이 났을 때 아랫목에 배를 깔고 엎드려 있으면 배 아픈 것이 나았고, 감기에 걸렸을 때도 아랫목에 누워 있으면 신기하게 다 나았다. 아랫목에는 늘 이불이 깔려 있어서 추운 데서 놀다 들어와 따끈한 이불 속에 손발을 넣고 있으면 세상에 부러울 게 없었다. 이불 속에는 늦게 돌아오는 가족을 위해 어머니가 넣어 두신 밥그릇이 들어 있었다. 밥그릇은 항상 적당하게 따뜻했다.

(다) 온돌은 따뜻한 아랫목과 시원한 윗목이 공존해서 좋았다. 윗목은 아궁이의 불기가 덜 닿는 곳이라 시원했기 때문에 아이들이 놀기 좋았다. 또 나무로 만든 가구는 아랫목같이 덥고 건조한 곳에 두면 나무가 뒤틀리거나 터지기 십상이었다. 그래서 더운 곳에 두면 안 되는 가구는 다 윗목에 두었다. 또 아랫목과 윗목의 온도 차이로 인해 공기 순환이 잘 되고 습도가 자연적으로 조절되어 지금처럼 자주 감기로 고생하는 일도 없었다.

(라) 온돌 하면 무엇보다 우리 가족들이 추운 겨울밤 아랫목 이불 속에 다리를 묻고 오순도순 이야기를 나누던 모습이 가슴 따뜻하게 떠오른다. 몸살을 다스리기 위해 침대에서 내려와 바닥에 눕는 내 마음은 어느새 그 작지만 아늑했던 공간을 찾아가고 있다. 우리 사회에서 전통 한옥은 거의 사라졌지만 가족애의 바탕인 온돌은 아직도 우리 곁에 살아 있다.

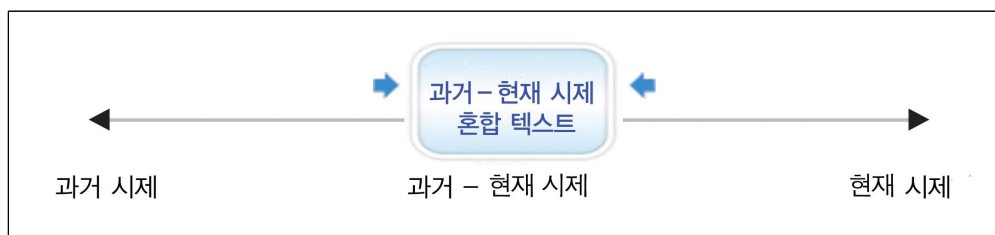
㉔-5-08-1[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-18] 과거 시제 중심의 혼합형 텍스트에서의 시제 사용



[예 III-18]은 기사문과 일화와 같이 지나간 사건에 대한 내용으로 이루어진 과거 시제 중심의 혼합형 텍스트이기는 하나 정보 전달을 중심으로 텍스트가 구성되어 있지 않다. 이 예는 자신의 경험을 바탕으로 글의 내용이 전개되고 있어 경험글의 성격이 강했다. ‘(나)의 ㉠’의 현재의 감정을 나타내기 위한 것을 제외하면 (가), (나), (다) 모두 과거의 경험을 과거 시제를 중심으로 기술하고 있었다. (가)는 가까운 과거에 대한 회상, (나)와 (다)는 어린 시절에 대한 경험을 나타내고 있다. 반면에 (라)는 현재 시제를 사용하여 내용 구성이 이루어져 있다. 이는 경험글이 과거 시제를 주시제로 설정하고 시간 방향을 과거 시제로 구성하고 있지만 전체적인 평가에 대한 부분에서는 현재 시제를 사용하여 표현하고 있음을 알 수 있었다.

### 2.3. ‘과거-현재 시제 혼합형 텍스트’의 시제 실현 양상

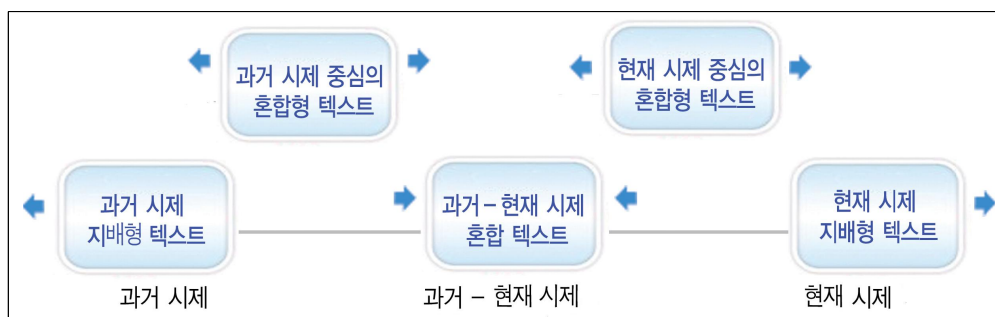


[도표 III-14] ‘과거-현재 시제 혼합형’ 텍스트의 시간 방향

마지막으로 ‘과거-현재 시제의 혼합형 텍스트’가 있다. [도표 III-14]에서 알 수 있듯이 ‘과거-현재 시제 혼합형 텍스트’의 시간 방향은 과거 시제와 현재 시제 중 어느 한 시제가 지배적으로 사용되지 않았기에 과거 시제와 현재 시제 중 어떤 한 시제를 지향하고 있다고 판단하기 어려운 유형이다. 따라서 어떤 의도를 가지고 특정 시제를 선택하여 텍스트를 구성하였다고 할 만한 특징들이 관찰되지 않았다. 분석 결과 현재 시제와 과거 시제가 동일하게 사용된 텍스트는 2개였는데 그중 하나는 설명문이었고 다른 하나는 기사문이었다.

따라서 ‘과거-현재 시제 혼합형 텍스트’의 경우 현재형과 과거형 시제의 비율이 동일하게 나타나는 것에 의미를 부여하기보다는 어떤 한 시제에 초점을 맞추어 텍스트를 사용하지 않은 유형도 나타날 수 있다는 것을 보여 주는 것으로 관련 내용을 정리하고자 한다.

이상 분석한 내용들을 토대로 본 연구에서는 텍스트의 유형은 크게 ‘현재형 텍스트’와 ‘과거형 텍스트’로 나누어 논의를 진행하고자 한다. ‘현재형 텍스트 ①: 현재 시제 지배형’은 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있는 텍스트로 분류하고 ‘현재형 텍스트 ②: 현재 시제 중심의 혼합형’은 ‘현재형 텍스트 ①: 현재 시제 지배형’보다는 다른 시제들이 혼합 형태가 더 강하게 나타나는 텍스트로 분류한다. 과거형 텍스트 또한 같은 기준에 의해 ‘과거형 텍스트 ①: 과거 시제 지배형’과 ‘현재형 텍스트 ②: 현재 시제 중심의 혼합형’으로 분류한다. 이것을 텍스트의 시간 방향과 함께 제시하면 [도표 III-15]와 같다.



[도표 III-15] 텍스트의 시간 방향

이렇게 한국어 교육용 담화 자료를 분석하여 그 특징들을 기반으로 귀납적으로 자료들을 유형화하고 범주화하는 것은 교육적 적용을 모색하는 것에 유용하다. 그러나 이러한 교육적 효용성에도 불구하고 여전히 ‘지배형’과 ‘혼합형’의 용어가 지닌 비율의 경계에 대해서는 논란의 여지가 있다. 이것은 어느 정도의 비율까지를 ‘지배형’으로 보고 어느 정도 비율까지를 ‘혼합형’으로 볼 것인지에 대한 명확한 기준 마련이 쉽지 않기 때문이다.

본 연구에서도 이러한 기준의 명확성에 의문을 제기하는 것을 중요하지 않다고 여기는 입장은 아니다. 다만 시제 사용이 시제의 개별적 사용뿐만 아니라 텍스트의 시간 방향과 그것의 주시제 설정에 대한 교육적 접근이 중요하다는 것에 논의의 중점을 두어 현재형 텍스트와 과거형 텍스트 분류에 가치를 두고자 한다. 텍스트를 ‘현재형 텍스트’와 ‘과거형 텍스트’로 분류해 학습자들이 시제 사용에 의식적으로 주목할 수 있게 하는 교육적 내용으로서 텍스트를 범주

화하는 것이 교육적으로 의미가 있다고 본 것이다. 이러한 분류에 대한 인식은 실제로 학습자들이 텍스트를 구성할 때 목적에 맞게 지배적으로 쓰이는 시제를 사용하고자 할 때 필요하며 의도에 맞게 시제 변환과 시제 유지와 같은 효과도 나타낼 수 있다. 또 지배적으로 사용된 시제와 텍스트 유형과의 관계를 파악하는 것에도 도움이 된다. 학습자들에게 시제별 교육 내용 외에 시제가 실제로 실현되는 텍스트 내에서 그것의 시간 방향과 주시제에 대한 인식이 필요하다는 점을 중요하게 고려한 것이다.

### 3. 시제 유지와 시제 변환

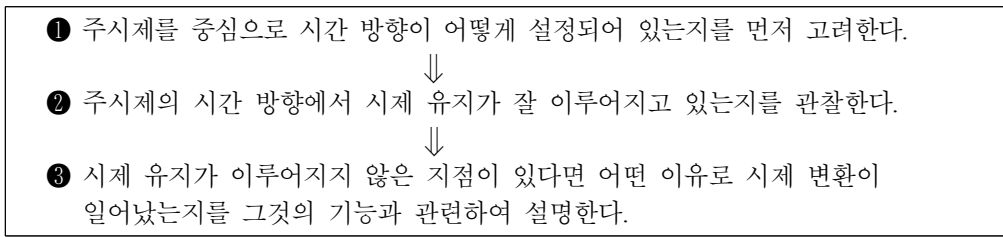
텍스트 유형별 주시제와 시간 방향의 분석을 통해 텍스트가 지향하는 시간 방향과 어떤 시제가 주시제로 분석되었는지를 살펴보았다. 그다음으로는 분석된 시제가 유지되고 있는 부분과 시제 변환이 이루어지는 지점에 대한 내용에 대한 논의가 필요하다. 이는 텍스트 내에서 시제 변환이 빈번하게 이루어지는 주제와 텍스트 유형이 있는지, 시제 변환이 이루어지지 않는 텍스트와 주제는 어떤 것이 있는지를 아는 것이 시제 교육에서 중요한 교육 요소가 될 수 있기 때문이다. 시제 유지와 시제 변환과 관련된 내용은 두 가지의 전제가 가능하다.

첫째, 텍스트 전반을 이끌어 가는 주시제가 있고 그것의 시간 방향에 따라 텍스트가 운용되는데 이것이 일관된 시제 형식으로 실현되는 텍스트가 있을 것이다  
둘째, 텍스트별로 시제 변환이 이루어질 때 그것이 변화하는 지점이 있고 그것이 변화하는 이유가 있을 것이다.

먼저 첫 번째 전제는 3.2.1.과 3.2.2.의 텍스트 유형별 주시제와 시간 방향에서 살펴본 바 있다. 텍스트 유형별로 시간 방향이 있고 그에 따라 주시제가 나타남을 분석하여 일관되게 사용되고 있는 시제 유지에 대해 기술하였다. 첫 번째 전제를 기반으로 하여 두 번째 전제를 생각해 보면 일관되게 시제가 유지되는 텍스트가 있다면 그것의 특징이 무엇인지에 대해서 논의해 볼 필요가 있다. 현재 시점을 중심으로 객관적인 정보 전달의 특징이 강한 경우 현재 시제가 유지되는

경향을 보였다. 그러나 동일한 정보 전달의 목적을 수행하기 위한 텍스트라도 관련된 내용이 과거 시점을 중심으로 이루어져서 이미 완료된 사건이나 상황들을 전달하는 것이라면 과거 시제가 지배적으로 사용된다는 점을 알 수 있었다.

두 번째 전제는 시제 변환과 관련된 내용이다. 이것은 과거 시제와 현재 시제가 교체되는 특정 조건이나 환경이 존재할 수 있다는 것으로 생각해 볼 수 있다. 주시제 기능으로 어느 한 시제가 텍스트 전반에 걸쳐 영향을 미치면 시제 변환이 자연스럽게 일어날 환경이 조성되지 못하고 부분적으로 혹은 아주 드물게 시제 변환이 일어날 것이다. 반면에 시제 변환이 빈번하게 나타날 수 있는 조건이 작용될 수 있다. 시제 변환 현상은 기본적으로 과거형 텍스트에서 역사적 사실이라고 명명되는 과거 속의 현재 시제 용법과 관련이 있다. 시제 변환(tense shift)의 현상은 과거 시제에서 현재 시제의 변환으로 나타난다. 그러나 과거 시제에서 현재 시제로의 변환뿐 아니라, 현재 시제에서 과거 시제로의 변환도 존재한다. 시제 변환이 빈번하게 나타난 텍스트는 문학적 반응 표현을 위한 텍스트 중 경험글과 수필 중 자신의 경험을 바탕으로 한 글이었다. 이처럼 경험을 기반으로 현재 시점에서 과거를 회상하여 기술한 내용 구성의 경우 시제 교체 현상이 나타났다. 앞에서는 실제 교재 내에서 경험글의 수가 많지 않아 심도 있게 분석하여 논의하지 못하였다. 이에 경험글에 대해 보다 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 이러한 두 가지의 특징을 고려하여 현재형 텍스트에서의 시제 변환 지점과 과거형 텍스트에서의 시제 변환 지점을 다음과 같은 과정으로 살펴보고자 한다.



‘현재형 텍스트’에서는 현재 시제를 중심으로 현재 시제가 유지되는 상황에서 현재 시제 기능 외에 나타나는 과거 시제 혹은 미래 시제의 기능에 대한 내용에 초점을 맞추어 논의할 필요가 있다. ‘과거형 텍스트’에서는 언어 사용자가

과거 시제를 사용하고 있는 상황에서 관점 이동을 통해 현재 시제를 사용할 때 이러한 현상이 나타나는 지점에 초점을 두고 관련 내용을 기술해 보고자 한다.

### 3.1. 현재형 텍스트에서의 시제 유지와 시제 변환

앞서 ‘현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형’ 텍스트와 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있으나 과거와 미래 시제의 사용이 혼합되어 나타난 ‘현재형 텍스트②: 현재 시제 중심의 혼합형’ 텍스트로 나누어 텍스트별 주시제와 시간 방향에 대한 시제 사용을 살펴보았다.

‘현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형’의 경우 객관적인 정보 전달의 글의 성격을 지니고 있었으며 이때 텍스트의 주시제와 시간 방향은 일반화 기능의 현재 시제로 텍스트의 내용이 구성되고 있는 예들이 많았다. 현재 시제가 주시제이거나 다른 시제보다 강한 텍스트의 예들은 그 내용이 어떠한 정보를 전달하는 목적을 지닐 경우 현재 시제가 상대적으로 강하게 쓰이고 있었으며 과거 사건에 대해 보고하는 기능을 수행하거나 경험주로서의 역할을 수행하는 경우에는 과거 시제가 사용되고 있었다.

‘현재형 텍스트②: 현재 시제 중심의 혼합형’은 현재 시제 중심이나 다른 시제들의 사용이 ‘현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형’에 비해 빈번하게 나타났다. 이 유형의 경우 어떤 대상에 대해 회상으로 언어 사용자의 관점이 과거를 기반으로 기술되면 과거 시제가 사용되고 있었으며 과거 사건에 대한 내용이 현재의 어떤 사건과 관련성이 있는 경우에도 과거 시제가 사용되고 있었다. 이 경우 객관적인 정보 전달을 목적으로 하여도 과거 시제나 미래 시제가 사용되고 있었다.

그러나 이 두 유형 모두 현재 시제가 유지되고 있는 텍스트에서 과거 사건이 삽입되거나 경험글을 중심으로 내용이 보충되는 경우에는 과거 시제로 그 양상이 변화되었다. 텍스트의 주시제와 시간 방향에 대한 분석은 텍스트 전반에 걸쳐 나타나는 시제 사용에 초점을 둔 것이라면 시제 변환에 대한 내용은 현재 시제가 지배적으로 사용되거나 현재 시제를 중심으로 텍스트가 구성되어 있을 때 다른 시제들이 어떠한 지점에서 나타나는지에 대한 시제 사용의 선택적 측면을 중심으로 분석한 것이다. 다음은 대가족과 핵가족을 비교하여 설명한 글이다.

(가) 한국인에게 가족은 무엇보다도 소중한 것으로 되어 있다. 여기서는 전통적인 가족 형태인 대가족과 최근의 가족 형태의 특징을 통해 한국인의 가족 의식을 살펴보고자 한다.

(나) ㉠ 일반적으로 한국의 전통적 가족 형태는 가부장적인 **대가족이었다**. 핵가족이 부부와 미혼인 자녀로만 이루어진 것인 데 비해 대가족은 부부와 결혼한 자녀 및 손자, 손녀들까지를 포함하는 가족 형태를 말한다. 대가족의 특징은 무엇보다도 아버지가 집안의 가장으로서 가족을 책임지며 모든 가족 구성원들이 아버지의 권위를 존중하고 아버지의 결정을 따른다는 데 있다. 가족의 수가 많다 보니 서로 공동체 의식을 가지고 화목하게 지내려고 노력하는 가운데 가족 안에서 간접적으로 사회를 경험할 기회를 가지거나 서로의 경험을 나눌 수 있다는 장점이 있는가 하면, 가족 구성원 개개인의 개성이나 창의성이 인정되기 어렵다는 단점도 있다.

㉡ 대가족 안에서 부모를 모시는 것은 장남 부부였고 다른 아들은 결혼 후 분가하는 것이 **보편적이었다**. 가장으로서 절대적 권위가 있는 아버지가 돌아가시면 장남이 뒤를 이어 가장이 되었고 그것은 다시 다음 세대의 장남에게 **계승되었다**. 이러한 가족 안에서 형성된 한국인의 가족 의식은 아들을 통해 집안의 ‘대를 잇는다는 의식과 서로 피를 나누었다는 ‘혈연 의식’, 그리고 자식이 부모에게 하는 ‘효도’ 등으로 대표될 수 있다.

(다) 이에 반해 현대 사회의 대표적인 가족 형태는 핵가족으로서 가족 내에서 부부는 동등하며 가족 문제에 대해서도 두 사람이 권리와 의무를 나눠 갖는다는 특징이 있다. 특히 가정 경제나 자녀 교육에서 여성이 남성보다 더 큰 역할을 하는 경우도 종종 있다 이런 현상은 여성의 사회 활동이 증가하면서 여성도 경제력을 가지게 되었고 자녀 교육에서 어머니의 비중이 커진 것이 주요인이라고 할 수 있다. 이처럼 여성의 역할이 증대되고 부부의 권리와 의무가 동등해지면서 가부장 제도나 부권 중심으로 대를 잇는 전통도 약화되고 있다.

(라) 최근에는 더욱 다양한 형태의 가족이 등장하고 있다. 주말 가족, 기러기 가족, 한부모 가족, 재혼 가족, 입양 가족, 다문화 가정 등 가족의 형태가 다양해졌고 결혼을 하지 않거나 혼인 신고를 하지 않는 동거 가구, 혼자 사는 일인 가구, 자녀의 부양을 받지 못하는 노인 단독 가구 등 가족의 구성도 바뀌고 있다.

㉢-5-03-1[밀줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-19] 현재 시제 지배형 텍스트에서의 시제 유지

[예 III-19] (나)의 내용은 대가족을 중심으로 대가족의 특징과 장·단점으로 내용이 구성되어 있고 (다)는 핵가족의 특징에 대해 설명하고 있다. 먼저 주시제를 중심으로 시간 방향의 설정을 보면 [예 III-19]는 현재 시제 지배형으로 현재 시제를 시간 방향으로 하고 있는 텍스트이다.

주시제인 현재 시제가 잘 유지되어 있는지를 분석해 보면 (가), (다), (라)는 현재 시제를 중심으로 텍스트의 내용이 구성되어 있다. (가)는 가족에 대한 일반적인 기술 내용으로 현재 시제를 사용하여 시제 유지가 되고 있다. (다)는 현대식 가족 형태인 핵가족의 체계를 소개하는 글로 내용이 구성되어 있으며 이 또한 현재 시제로 텍스트의 시제가 유지되어 있다. 마지막으로 (라)의 내용도 현재 시제를 사용하여 최근에 새롭게 등장한 가족 유형들을 소개하며 시제 유지를 하고 있다.

그러나 (나)의 경우는 다르다. (나)는 전체적으로는 현재 시제로 시제가 실현되어 있었으나 ‘㉠, ㉡’의 경우에는 과거 시제가 사용되고 있었다. 특히 (나)의 ‘㉠’은 첫 문장이 과거로 시작되고 있는데 이것은 (가)의 주시제가 현재 시제로 유지된 것이 과거 시제로 바뀐 지점이라 주목하여 볼 필요가 있다. ‘㉠’의 문장은 현재 시점에서 변환된 과거의 상황을 드러내고 있다. ‘한국의 전통적 가족의 형태’는 과거성을 지니고 있으므로 과거 시제로 표현되는 것이 적절하다. ‘㉡’의 문장 또한 유사한 맥락에서 해석이 가능하다. 핵가족을 현재 시점의 가족 체계로 대가족을 과거 시점의 가족 체계로 기술하고자 할 때 현재 상황까지 이어지지 않은 완료된 상황을 전달하고자 할 때는 과거 시제로의 변환이 일어남을 알 수 있었다. 이와 같이 주제 전개의 시간 방향이 현재 시제를 향하고 있으면 현재 시제 사용이 지배적으로 사용된다. 그러나 이러한 분석 결과가 주제와 관련된 문장의 모든 시제가 현재 시제로 사용되어야 한다는 당위성을 강조하기 위함은 아니다. 시제 유지가 일관되고 의도에 맞게 시제 변환이 적절하게 이루어질 수 있게 텍스트 내용 구성의 적합성을 갖추는 것이 중요하다는 것을 강조하고자 한 것이다.

정보 전달과 이해를 목적으로 하는 텍스트 유형에서 현재 시제가 주시제로 많이 사용되고 있었다. 다만 이때 전달하고자 하는 내용을 설명식으로 할 것인가 소개식으로 할 것인지에 따라 시제의 사용이 상이했다.

또한 현재 시제가 지배적으로 사용되는 텍스트 유형의 경우 정보 전달의 성격이 강한 글이 많았다. 현재 시제 외에 과거 시제가 나타나는 상황은 과거의 경험이 포함된 정보이거나 과거의 사건 혹은 과거의 상황들을 설명하는 특징을 지니고 있었다. 이에 현재형 텍스트는 현재 시제를 기반으로 다음과 같은 조건들이 나타나면 과거 시제가 사용되었다.

첫째, 객관적인 정보 전달의 설명글의 경우 현재 시제가 지배적이다.

이때 제시되는 정보는 현재에도 지속되고 있는 일반적인 특징을 지닌다.

둘째, 정보 전달의 글에서 과거 시제가 나타나는 경우는 정보 자체가 과거에 이미 완료된 사건이나 상황들을 기술하는 경우이다.

셋째, 정보 전달의 글에서 과거의 경험이 포함되는 경우 과거 시제가 나타난다.

이때는 소개글에서 자신의 경험을 삽입하여 기술하는 경우이다.

따라서 현재형 텍스트에서는 시제 유지를 중심으로 시제가 변환되는 지점의 기능들을 분석해 볼 필요가 있다. 이와 관련하여 힌켈(Hinkel, 2002; 김서형 외 역, 2010:308-315)은 텍스트에서 텍스트 결속성(textual cohesion)을 유지하기 위해서 전체적으로 시제가 유지되어야 함을 강조한 바 있다. 관습화된 시제 구조를 통해 하나의 담화 틀 전체에서 텍스트의 맥락적 결속성(contextual cohesion)을 유지할 수 있는 능력이 학습자들에게 필요하다. 그러나 학습자들은 실제로 텍스트의 내용을 구성할 때 시간의 틀 속에서 적절한 시제들을 배치시키는 것에 어려움을 겪는데 시제 변환 기능과 시제 유지 기능에 대한 지식을 습득할 수 있다면 이런 문제들을 해결하는 것에 도움이 될 수 있다.

현재형 텍스트에서 현재 시제가 유지되기 위해서는 기본적인 현재 시제의 담화적 기능과 함께 텍스트에서 운용되고 있는 시제 기능에 대한 지식을 알고 있어야 한다. 또한 시제 유지를 하다가 시제 변환을 위해 의도에 맞게 시제를 바꾸어 사용하고자 할 때 그것에 적합한 시제 기능도 인지하고 있어야 한다. 이와 관련된 교육이 이루어지지 않는다면 학습자들은 시제 결속에 대한 학습 경험의 부족으로 시제 사용의 어려움을 겪을 수 있다. 따라서 현재 시제 지배형에서의 과거 시제 변환 지점에 대한 면밀한 분석이 필요하다.

### 3.2. 과거형 텍스트에서의 시제 유지와 시제 변환

‘과거형 텍스트①: 과거 시제 지배형’과 ‘과거형 텍스트②: 과거 시제 중심의 혼합형’에 대한 논의는 과거 시제가 나타나는 지점에 중점을 두고 진행하였다. 이는 과거 시제를 주시제로 하여 텍스트의 시간 방향이 과거 시제로 이루어질 때 다른 시제들이 텍스트에서 사용되는 기능에 대해 주목하고자 한 것이다.

과거 시제가 유지되어 지배적으로 사용되는 경우 또한 앞서 설명한 바와 같이 과거 사건이나 과거의 완료된 상황에 대한 정보 전달의 성격을 지니는 텍스트의 경우가 많았다. 또한 역사적 사건을 설명하는 텍스트나 역사적 인물을 설명하는 텍스트, 역사적 인물에 대해 이야기하는 것과 같이 과거의 시점을 중심으로 실현된 예들 또한 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

과거 시제를 중심으로 텍스트의 시간 방향이 설정되어 있는 경우에는 시제 유지의 특징보다는 현재 시제를 교체하여 사용하는 부분이 더 교육적 가치가



있다. 과거 시제의 경우 담화적 기능을 ‘선시 상황에 대한 보고’라 할 때 과거 시제가 일관되게 유지되고 있는 정보 전달 글에서 현재 시제의 기능들을 파악하여 이해하는 것은 학습 난이도 측면에서 어렵지 않다. 이는 텍스트가 과거 시제 유지를 통해 텍스트의 결속성을 유지하고 있는 것으로 설명이 가능하기 때문이다. 다음은 여성의 복식사에 대한 설명문의 일부이다.

.....

(가) 20세기 초 개화기에는 서구 문화가 유입되면서 양장이 들어왔다. 신여성을 중심으로 유행하기 시작한 양장은 새로운 문화를 추구하려는 변화 욕구를 드러낸 것이었다. 당시 언론에 소개된 하이힐에 양장을 차려 입은 신여성을 보면 현대 여성 못지않게 세련된 모습이었다. 한복은 1945년 광복 이후까지도 널리 애용되었지만 6·25 전쟁이 끝나면서 양장이 일반화되기 시작하였다.

(나) 한국 여성들의 복식사에서 획기적인 사건을 꼽으라면 미니스커트의 등장을 들 수 있다. 미니스커트는 1960년대에 세계적으로 유행하던 옷인데, 한국에는 한 인기 가수가 이 옷을 입고 나와 사람들에게 큰 충격을 주었다. 당시 많은 사람들이 노출이 심한 미니스커트에 거부감을 느끼며 비판을 했지만, 젊은 여성들 사이에서 미니스커트는 새롭고 신선한 유행으로 많은 주목을 받았다.

.....

(다) 1990년대 이후 일상적으로 입는 옷들은 더욱 개성적이고 다양해졌다. 파격적인 디자인에서 복고풍의 의상까지, 유행은 해마다 바뀌고 다양한 스타일의 옷이 거리로 나왔다. 이제 의상은 개성의 시대이자 다양성의 시대인 현대의 시대상을 반영하여 어느 하나로 규정하기 어려운 특색을 가지게 되었다.

(라) 한국 여성들의 옷은 역사적으로 한복에서 양장으로, 격식을 차리거나 다른 사람의 눈을 의식하는 옷차림에서 실용적인 옷차림으로, 또한 보수적인 옷차림에서 개성을 살리는 옷차림으로 놀라우리만큼 다양하게 변화해 왔다. ㉠ 오늘날 여성들은 매년 새롭게 등장하는 유행의 홍수 속에서 자신의 개성을 살리기 위해 오늘은 어떤 옷을 입을까 하는 고민을 하며 살고 있다.

㉡-5-08-3[밑줄과 기호, 진한 글씨체는 연구자]

[예 III-20] 과거 시제 지배형 텍스트에서의 시제 유지

[예 III-20]은 조선 시대부터 최근까지 여성들의 옷차림에 대해 그 변천사를 설명하는 글이다. 과거 시점에서 완료된 정보를 전달하기 위해 주시제인 과거 시제가 일관되게 유지되는지를 분석해 보면 (가), (나), (다)는 과거 시제를 중심으로 텍스트의 내용이 구성되어 있다. (가)는 20세기 초 개화기의 옷차림 (나)는 1960년대의 유행하던 옷차림 (다)의 경우는 1990년대의 개성적이고 다양한 옷차림에 대해 시간적 흐름에 따라 옷의 변화를 설명하고 있다. 현재 시제가 사용되고 있는 (라)의 내용 또한 과거 상황을 기준으로 하여 변화가 지속

되어 왔음을 표현하기 위해서는 과거 시제를 사용하고 변화된 모습이 지속됨을 나타내기 위해서는 현재 시제로 변환하여 시제를 사용하고 있었다. 이렇게 과거 시제가 유지되는 경우 현재 시제의 변환에 대한 인식과 그것의 사용에 대한 이해는 어렵지 않게 설명할 수 있다.

반면에 자유자재로 다변적 특성을 지닌 텍스트의 경우 과거 시제 상황에서 시제가 변환되는 현상에 대한 이해와 설명이 필요하다. 이를 위해서는 또 다른 근거와 해석이 제시되어야 하는데 시제 사용의 다변적인 특징이 가장 잘 드러나는 텍스트 유형이 바로 경험을 회상하는 글이다. 경험글은 일반적으로 개인적인 이야기를 기술하는 글인데 과거형 텍스트의 성격을 지니며 과거성을 중심으로 현재 시제를 시간의 틀 안에 적절하게 배치하여 텍스트를 구성해야 한다. 과거형 텍스트의 경우 이미 일어난 과거 사건이 중심이 되어 텍스트의 진행 방향이 결정되는데 이때 현재 시제가 사용되는 지점들이 있고 이것은 역사적 현재 기능과 관련이 있다.

문숙영(2008:65-66)에 의하면 과거 상황이 현재 시제로 나타나는 경우는 과거 사건이 실제로 눈앞에 벌어지는 상황과 같이 극적인 느낌을 나타내기 위해서 일어남을 설명한 바 있다. 이것은 과거 시제의 생생한 묘사로서의 기능을 현재 시제로 나타내는 것과 같다. 중요한 장면을 기술할 때 현재 시제로 시점을 이동하여 표현하는데 경험글에서는 특히 이러한 전환이 자주 일어난다고 보았다. 김언자(2001:11)에서도 서사 텍스트의 기본 시제는 단순 과거와 복합 과거 그리고 역사적 현재로 나타난다고 기술하면서 시제 전환을 하는 이유를 단조로움의 회피, 강조 효과, 관점의 변화 등으로 설명하였다.

이러한 논의들을 기반으로 본 연구에서는 과거형 텍스트에서 현재 시제가 나타나는 지점에서 어떤 관점의 변화가 일어나는지에 대한 내용이 시제 교육 내용으로 필요하다는 입장이다. 기존의 여러 선행 연구들에서도 학습자들이 시제 변환을 적절하게 못하는 예들에 대한 연구가 있었다. 그러나 전체 텍스트를 중심으로 시제 변환과 시제 유지에 대한 논의는 구체적으로 이루어지지 못해 왔다. 따라서 이런 문제의식을 가지고 본 연구에서는 시제 유지와 시제 변환 틀을 어떻게 이해하고 사용할지에 대한 교육의 필요성을 강조하며 다음 장에서 이에 대한 논의를 상세히 하고자 한다.

## IV. 한국어 학습자 담화의 시제 사용 양상

한국어 교육용 담화에서 시제가 텍스트 내에서 실현될 때 시제가 운용되는 시간 방향에 대한 지식과 지배적으로 사용되는 주시제를 분석하였다. 담화 문법 관점의 시제 사용을 이해하고 효과적으로 사용하기 위해서는 텍스트가 운용될 때 지배적으로 사용되는 주시제로 시제가 유지되는 경우와 시제 유지가 일탈되는 변환에 대한 내용도 시제 교육 내용으로 고려되어야 함을 강조하였다.

이 장에서 III장에서 분석한 내용들과 실제 학습자의 자료를 연계하여 학습자 담화의 시제 사용 양상의 실재를 보이려고 한다.

앞서 시간성을 고려한 텍스트의 유형을 ‘현재형 텍스트’와 ‘과거형 텍스트’로 나누어 살펴보았다. 실제적인 시제 사용 양상을 관찰하기 위해서 ‘현재형 텍스트’에서는 다양한 현재 시제의 기능을 중심으로 텍스트 내에서 시제 유지가 일관되게 이루어지고 있는지를 살펴보고자 정보 전달과 이해의 텍스트에서 설명글과 소개글을 중심으로 시제 사용을 분석하였다. 그리고 과거 시제가 사용되는 ‘과거형 텍스트’에서는 과거 시제가 현재 시제로 변환하는 지점과 그것의 특징을 언어 사용자의 관점 이동과 연계하여 경험글을 중심으로 양상을 살펴보고자 하였다.

이를 위해 본 연구에서는 두 가지의 자료를 수집하였다. 먼저 시제 유지가 일관되게 사용되고 있는지를 파악하기 위해서는 10명의 학습자들이 초급·중급·고급에서 작성한 소개글 121개와 설명글 154개를 그 대상으로 하였다. 정보 전달과 이해의 글을 수집한 이유는 학습자들이 한국어 학습 기간 동안 초급 단계부터 고급 단계에 이르기까지 가장 오랜 기간 동안 학습 자료로 접하게 된다는 점과 쓰기 과제로 많이 활용된다는 점을 고려하였다. 또 연구 대상수를 10명으로 통제하고 분석 자료의 주제를 다양하게 고려한 이유는 객관적 정보 전달과 이해 텍스트의 경우 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있다는 점에 주목하여 학습자의 수가 아닌 학습자들이 다양한 주제 영역에서 작성한 자료에서 시제를 어떻게 유지하고 변화시키는지 밝히는 것이 더 유의미한 논의를 이끌어낼 수 있을 것이라 판단했기 때문이다.

반면에 경험글의 경우는 전체적인 사용면에서는 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었으나 학습자에 따라 어떻게 시제를 선택하고 사용하는지에 대해 알아볼 필요가 있었다. 이는 과거 사건을 과거 시제로 나타내는 경우 그것이 지시하는 시간의 의미가 과거 시제의 기본 기능과 일치하는 경우도 있었으나 불일치되는 현상도 텍스트 내에서 관찰되었기 때문이다. 황선영(2017)은 시간과 시제 표현의 불일치 현상을 통해 학습자들이 시제를 어떻게 이해하고 있는지 분석하였다. 시제가 기본적인 의미로 사용되는 경우 한국어 모어와 근접하게 시제를 이해하고 있어 문제가 되지 않았으나 시제가 불일치되는 상황에 대한 이해가 부족함을 지적한 바 있다. 이러한 현상을 직시적 투사가 일어난 것으로 설명하면서 언어 사용자의 관점이 이동한 것으로 보았다. 특히 과거 사건이 현재 시제로 나타나는 경우를 역사적 현재로 보고 언어 사용자가 과거에 일어난 사건을 생생하게 나타내기 위해 현재 시제로 직시적 투사가 일어났다고 설명하였다. 이러한 논의가 경험글의 특징들을 파악하는 것에 시사하는 바가 있다. 경험글은 보통 초급에서 학습이 이루어진다.<sup>74)</sup> 이에 경험글의 학습이 완료된 68명의 중급 학습자를 대상으로 68개의 자료를 수집하였다. 경험글의 주제는 ‘잊지 못할 경험’과 ‘여행 경험’이다.

다음은 학습자 담화의 시제 양상 분석을 위한 연구 대상 내용이다.

[표 IV-1] 한국어 학습자 담화의 시제 사용 양상 분석을 위한 연구 대상

과거형 텍스트 유형: 경험글의 시제 사용		
연구 대상	주제 및 연구 자료	연구 기호
한국어 중급 학습자 68명	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 잊지 못할 경험: 36개</li> <li>■ 여행 경험: 32개</li> </ul> [68개 자료: 문장 1,343개 / 9,851어절]	연구 자료 ㉠
현재형 텍스트 유형: 소개글과 설명글의 시제 사용		
연구 대상	주제 및 연구 자료	연구 기호
한국어 학습자 10명	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 소개글: 다양한 주제</li> </ul> [121개: 문장 1,773개/ 13,260어절]	연구 자료 ㉡-1
	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 설명글: 다양한 주제</li> </ul> [154개: 문장 1,990개/ 17,887어절]	연구 자료 ㉡-2

74) 본 연구에서 참고한 한국어 교재에서도 경험글은 2급에서 제시되어 있었다.

## 1. ‘과거형 텍스트’ 유형의 예: ‘경험글’의 시제 사용

먼저 중급 학습자를 대상으로 한 ‘과거형 텍스트’ 유형의 시제 사용을 살펴 보고자 한다. 앞서 설명한 바와 같이 ‘경험 이야기 글(=경험글)’에서는 과거의 사건을 떠올리거나 회상하며 이야기하는 경우가 많아 과거 시제가 주시제로 사용되고 있었다.

정희자(1994:99-100)는 발화시보다 앞선 사건의 표현과 담화에 부수적인 효과를 부여하기 위하여 ‘과거성’을 강조할 때 과거 시제가 선택된다고 보았다. 이에 대해 김민영(2012:90-102)은 과거 시제 기능을 [선시성]<sup>75)</sup>을 중심으로 이미 완료된 사건을 보고하는 기능을 수행하는 ‘선시 상황 보고 기능’으로 설명하였다. 현재 시제도 보고의 기능을 수행한다. 그러나 현재 시제의 경우 어떠한 사실을 객관적으로 전달하는 것에 초점을 두고 제보의 기능을 수행하는 것이라면 과거 시제의 경우는 화자의 목적에 맞추어 과거 사건을 전달하고 알리는 것에 초점을 둔 것을 중요하게 보았다. 이는 시제를 정보 구조 차원에서 논하기보다는 서술자가 텍스트를 실현하는 목적을 중심으로 과거 시제의 기능을 설명하고자 한 것이다.

이처럼 시제 의미와 시제 사용은 달라질 수 있는데 이것은 시제 사용의 선택 조건이 ‘상황시의 위치’에 의한 것이 아니라 화자의 의도에 따라 시제 사용이 달라질 수 있음을 강조한 것이다. 따라서 과거 시제 기능에는 상황시를 기준으로 [선시성]을 지닌 어떤 사건을 보고하는 기능과 함께 언어 사용자의 의도에 의해 시제가 어떻게 선택되는지를 아는 것이 중요하다.

황선영(2017:55) 또한 과거 시제가 과거 사건 외에 현재 사건과 미래 사건을 기술하는 데 사용될 수 있다고 보고 이를 화자가 어떤 시간의 위치에서 사건을 보는지에 대한 관점으로 설명하였다. 화자가 자신의 위치를 어떠한 시점으로 이동하여 바라보는지를 중요하게 보았는데 과거 사건으로 시점을 옮겨서 그것을 표현하고자 할 때는 미래에 발생할 사건이라고 할지라도 종료된 이후

---

75) 현재 시제는 발화 시간과 동일한 시간상에 존재하는 순간적인 의미를 지시하기에 이를 [동시성] 혹은 [순간성]이라는 의미 자질로 표현할 수 있다. 과거 시제는 기준시 이전에 일어난 일을 전달할 때 사용되므로 현재 시제보다 앞선 [선시성]의 의미의 자질을 가지고 있다고 볼 수 있고 미래 시제의 경우 [후시성]의 의미 자질을 지니고 있다고 볼 수 있다.

로 관점을 옮겨 그것에 대한 인식이 완료된 것으로 생각하게 되면 과거 시제로 표현되는 것이다.

‘선시 상황 보고 기능’ 외에 과거 사건을 기술함에 있어 주목해야 할 부분은 과거 시제가 현재 시제로 설명하는 현상이다. 텍스트에서 시제 변화가 생기는 예들이 있는데 이것은 언어 사용자의 관점의 변화로 설명할 수 있다. 관점의 변화로 언어 사용자가 과거 사건을 기술할 때 관점이 변하는 상황으로 들어가 마치 현재의 상황에 존재하는 것과 같이 현재 시제로 설명하는 현상이 있다.

김언자(2001:558-560)는 텍스트 내에서 서술자가 객관적인 위치를 벗어나 사건 내로 들어가 등장인물의 관점과 동일화되어 등장인물이 현재 시제를 사용하여 표현하게 되면 과거 사건이 일어나는 상황에서 현재 시제로 표현될 수 있다고 설명하였다. 이러한 사용은 현장감이 살아있는 생생한 효과를 표현하는 것에 유용하다.

이처럼 과거 시제의 기능을 고려할 때는 ‘선시 상황 보고 기능’ 외에 언어 사용자의 의도가 나타난 시제 변환에 대한 내용 고려가 중요하다. 따라서 시간과 관련된 과거 시제 기능과 함께 시제 변환에 맞추어 텍스트 내에서 시점이 어떻게 이동하였는지에 대한 지식이 교육 내용으로 함께 구성되어야 한다.

‘경험 이야기 글(=경험글)’은 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었으나 시제 변환이 빈번하게 일어남을 알 수 있었다. 이에 보다 정밀한 관찰과 분석을 위해 ‘잊지 못할 경험과 제주도 여행’에 대한 경험글 68개를 분석해 보고자 한다. 과거형 텍스트 유형 중 경험글의 시제 사용을 분석하기 위해서 다음과 같은 연구 자료들이 사용되었다.

과거형 텍스트 유형: 경험글의 시제 사용		
연구 대상	주제 및 연구 자료	연구 기호
한국어 중급 학습자 68명	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 잊지 못할 경험: 36개</li> <li>■ 여행 경험: 32개</li> </ul> [68개 자료: 문장 1,343개 / 9,851어절]	연구 자료 ㉠

총 1,343개의 문장 중 과거 시제의 사용 비율은 총 1,018개로 전체의 75.8%를 차지하였다. 현재 시제는 290개로 21.6% 그리고 미래 시제는 35개 2.6%로 거의 나타나지 않고 있었다. 이것의 주시제를 분석한 결과는 다음과 같다.

[표 IV-2] 중급 학습자 경험글의 주시제 분석 결과

학습자		현재형 텍스트①		현재형 텍스트②		과거형 텍스트①		과거형 텍스트②		기타	
		개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율	개수	비율
총합	68	0	0.0%	2	2.9%	50	73.5%	14	20.6%	2	2.9%

\*소수점 둘째자리 반올림

분석 결과 ‘과거 시제 지배형’은 50개로 전체의 73.5%를 차지했다. ‘과거 시제 중심의 혼합형’의 개수인 14개(20.6%)를 더하면 경험글은 68개 중 64개의 텍스트가 과거 시제를 중심으로 글의 내용이 구성되어 있었으며 전체의 94.1%로 거의 대부분 과거 시제가 사용되고 있었다.

경험글은 시제 이동에 의한 시제 변환이 특징적으로 나타난다. 따라서 경험글의 시제 사용은 과거 시제를 중심으로 과거 시제에서 현재 시제로의 시제 변환이 어떻게 이루어지는지를 중점적으로 살펴보고자 한다. 이것은 언어 사용자가 과거 사건의 경험을 이야기함에 있어 어떤 관점을 취하느냐와 관련이 있다. 관점은 서술자의 공간적인 관찰 지점 또는 어느 지점을 지향하는지를 뜻하는 용어로 사용되지만 이러한 정의에서 더 나아가 감정적인 태도를 지시하는 의미까지 포함하기도 한다(김호정, 2006ㄱ:123).

경험글과 관련된 시제 사용은 과거 시제가 지배적으로 사용되는 텍스트에서 시제 변환에 어떻게 접근할 것인지에 대한 논의와도 관련이 있다. 먼저 김홍수(2006), 고영근(2008), 김정남(1994, 2010) 등의 논의에서는 소설과 서사 텍스트에서 나타나는 시제 이동(tense shift)에 주목하였다. 이러한 논의들은 텍스트를 중심으로 결과적으로 나타난 시제가 어떻게 사용되었는지를 살펴보는 것으로 ‘시제 이동’으로 설명된다. 그중 김정남(2010)의 논의를 중심으로 간략히 정리해 보면 김정남(2010:1-2)은 지시적인 용법을 벗어나 현재 시제와 과거 시제가 교체되는 것을 시제 이동으로 보았다. 이러한 현상은 동일한 시점에서 일어난 사건이나 상황에 대해 같은 시제를 사용하지 않고 시제의 교체 현상이 나타나 는 것을 말한다.

두 번째로 언어 사용자의 관점에 초점을 두고 텍스트에 실현된 시제에 대해 관심을 둔 논의들이 있는데 대표적으로 김호정(2006ㄱ), 김정은(2014), 제민경(2015), 황선영(2017)을 들 수 있다. 관점은 발화자나 서술자의 태도로서 누가 서술하고 어디에서 서술할지와 관련된 개념이다(김호정, 2006ㄱ:127). 이야기

사건에 대해 누가 이야기하는 것도 중요하나 어느 위치에서 서술하는지를 중요하게 고려하여 서술자의 시각이 고정되지 않고 이동한다고 본 것이다.

김정은(2014:58-59)은 언어 사용자가 초점화하는 지점으로 이동하는 현상을 관점으로 보고 텍스트 내에 나타나는 시간 표현의 적절한 선택에 국한되는 것이 아닌 언어 사용자가 어디에서 사건을 바라보고 있는지 그리고 어떠한 역할을 하는지도 포함하여 규정하였다. 이에 대해 황선영(2017:55)은 화자가 관점을 이동하여 사건에 자신을 투사한 것을 시점 이동으로 보고 직시적 투사의 개념으로 시제의 기본 의미가 불일치하는 예들이 나타나는 이유를 화자의 관점이 이동하였기 때문으로 보았다.

반면에 제민경(2015:225)은 언어 주체의 시점을 중요하게 보고 시점 이동과 시제 이동을 구분하였는데 언어 주체의 시점이 이동하는 것이고 시제 이동은 그 결과적인 현상을 나타낸 것으로 보았다.

본 연구에서는 결과로서의 시제 이동과 언어 주체의 시점 이동을 구분하지 않고 ‘시제 이동과 시점 이동’을 중심으로 학습자들이 작성한 쓰기 자료에서 시제 변환이 어떻게 일어나고 있는지를 경험글에서 살펴보고자 하였다. 이 둘을 구별하여 사용하지 않은 이유는 학습자들이 과거 상황으로 이동하여 과거 시제를 사용하는 경우도 관점이 이동되어 시제가 사용되었다고 볼 수 있고 결과적으로 나타난 시제 이동으로 볼 수 있기 때문이다.

따라서 전체적인 텍스트에서 시제의 변화가 어떠한 흐름으로 이루어져 가는지에 대해 시간의 진행 방향을 중심으로 살펴보는 것에 논의의 초점을 맞춘다. 일반적인 문법상의 오류에 대해서는 시제와 관련된 논의에 필요할 경우 분석하되 초점은 시제 사용이 적절하지 못한 예를 중심으로 기술하고자 한다.

이를 위해 과거형 텍스트 중 하나인 경험글을 토대로 학습자들의 시제 사용 양상을 분석하고자 한다. 시제 이동과 시점 이동이 어떠한 모습으로 나타나는지를 밝히기 위해 다음과 같은 연구 문제를 설정한다.

첫째, 경험글에서 언어 사용자의 관점 이동이 어떠한 과정으로 이루어지는가?

둘째, 관점 이동은 시제 변환을 나타내는데 이때 특별한 기능을 나타내기

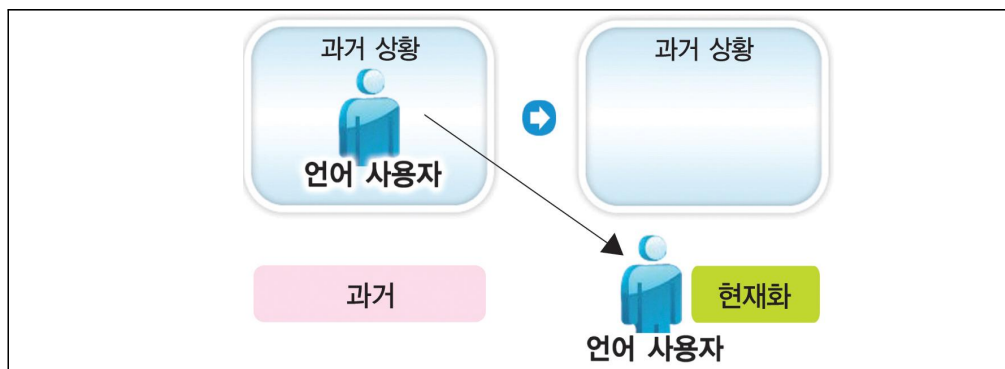
위한 의도가 있는가?



### 1.1. 현재화 시점 이동의 시제 사용 양상(과거 ⇒ 현재)

가장 기본적인 시제 변환의 양상으로 언어 사용자가 과거 상황으로 들어가서 그 사건의 내부의 시각에서 서술을 시작하여 마지막에 그것에 대한 소회(所懷)를 밝히며 내용이 구성되는 유형이 있었다. 이러한 유형은 현재화 시제 변환으로 ‘현재화 시점 이동의 시제 사용 양상’으로 분류할 수 있다.

이 유형은 다시 크게 두 유형으로 하위분류될 수 있다. 먼저 전반부에 과거 시제 사용을 중심으로 과거의 경험을 기술하는 것으로 내용을 시작하여 후반부에 현재 시점으로 마무리하며 현재 시제를 사용하는 유형과 전반부와 후반부에 모두 현재 시제를 사용하여 경험글을 구성하는 유형이다.



[도표 IV-1] 현재화 시점 이동 과정 ①

[도표 IV-1]에서 보듯이 먼저 현재화 시점 이동 과정 ① 유형은 언어 사용자가 과거 상황 내부로 들어가서 기술을 시작하여 후반부에 과거 상황에서 현재로 돌아와 소회를 끝으로 글을 마무리하는 유형이다. 이 경우 소회(所懷)를 끝부분에 배치하여 앞의 사건에 대한 자신의 감정을 표현하고 있었다.

대표적인 표현 문장으로 ‘이것은 나의 잊을 수 없는 경험이다’ 혹은 ‘그래서 이 경험을 잊을 수 없다’ 등을 사용하여 자신이 경험한 사건들에 대한 잊을 수 없는 이유를 제시하는 형식이 많았다. 이 유형들은 사건을 중심으로 글이 구성되어 있었으며 가장 기본적인 경험글의 형식으로 학습자들이 많이 사용하고 있는 유형이었다.

(가) [그때 내가 고등학생이었다. 처음 교실에 들어가서 그 여자를 만나는데 정말 마음에 들었다. 그 여자의 얼굴을 볼 때 공주를 만난다고 생각했다. 그 여자가 눈이 크고 얼굴이 배우처럼 예뻐다. 그때 내가 너무 창피했다. 그 여자에게 말하고 싶었는데 입이 떨어지지 않았다. 그 여자에게 말하는 대신 내가 편지를 쓴다. 편지를 쓰는 것을 끝내자마자 바로 그 여자한테 보냈다. 그 여자가 그 사랑 편지를 읽으면서 예쁘게 웃었다. 그때부터 우리는 커플이었다. 그런데, 작년에 그 여자가 나를 떠났다. 내가 그 여자와 헤어졌다. ㉠ 더구나, 그 여자가 다른 남자친구가 있다.]

(나) 이 이야기가 슬프지만 이 이야기는 나의 잊을 수 없는 경험이다.

㉡-2013-S18-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-1] 현재화 시제 변환[과거 ⇒ 현재]

[예 IV-1]의 내용처럼 (가)는 완료된 과거 사건을 중심으로 관련 내용을 전달하면서 (나) 지점에서는 시제 변환을 통해 소회를 밝히며 내용을 마무리하고 있다. 이것은 과거의 사건에 대한 선시 상황의 보고를 시작으로 현재의 자신의 소회(所懷)를 밝히며 글을 마무리하는 경우로 볼 수 있다.

소회 부분을 ‘이것은 나의 잊을 수 없는 경험이다’ 혹은 ‘그래서 이 경험을 잊을 수 없다’ 등으로 표현하지 않고 바람이나 희망을 표현하기 위해 현재 시제가 사용되는 예들이 있었다.

(가) 다른 사람이 제주도는 세계에서 제일 아름다운 곳이라고 말했다. 지난주에 내가 친구와 같이 제주도에 갔다 왔다. 제주도에서 아름다운 곳이 많았다. 내게 제주도가 아주 신기했다. 제주도는 그렇게 아름다운 줄 몰랐다. 그런데 제주도에 간 기간이 정말 즐거웠다.

(나) 제주도에 있는 곳이 다 아름다웠다. 또 제주도 여행을 보내는 것이 아주 재미있었다. 하지만 내게 제주도에서 가장 재미있었던 일은 성산 일출봉에 갔다. 성산 일출봉에 올라가다가 여러 가지 아름다운 경치를 봤다. 또 내가 말레이시아 사람을 많이 만났다. 성산 일출봉에 올라가기 전에 어느 산에 올라가 본 적이 없었다.

(다) 그래서 성산 일출봉을 처음 봐서 성산 일출봉에 올라가면 너무 피곤할 거라고 생각했다. 그런데 성산 일출봉에 올라갔다가 생각보다 너무 피곤하지 않았다. 그곳에서 사진을 많이 찍었다. 경치가 정말 아름다운 곳에 가 본 적이 없었다. 성산 일출봉은 5000년 전에 화산인 줄 몰랐다. 또 그곳이 사실은 세계의 7대 불가사리였다. 내가 성산일출봉 경치에 아주 좋았다. 성산 일출봉에 올라가기가 좀 힘든데 기분이 아주 좋았다. 다른 곳보다 더 신기했다. 올라가다가 친구와 선생님하고 같이 사진을 좀 찍고 제주도의 재미있는 이야기 좀 들었다.

(라) 다음에 제주도에 가족들과 같이 가고 싶다. 다른 사람들에게 제주도 이야기를 자랑하고 싶다. 특히 제일 아름답고 재미있는 성산일출봉 이야기를 자랑하고 싶다. 또 결혼사진을 성산 일출봉에서 찍고 싶다. 정말 아름답기 때문이다.

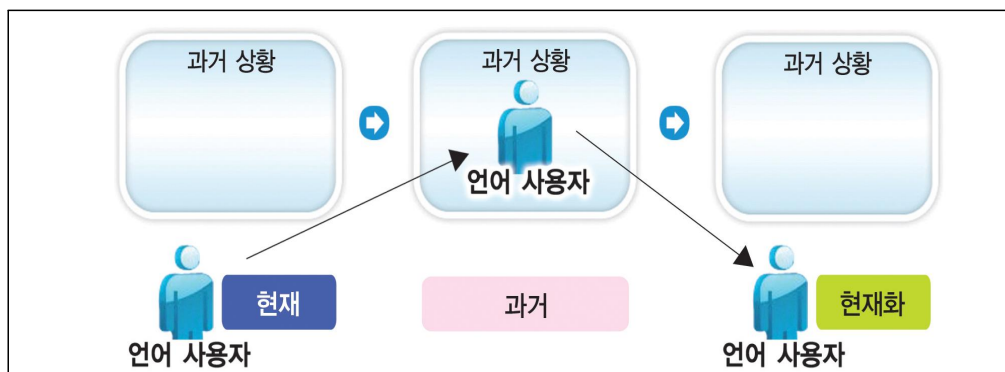
㉢-2013-S56-4[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-2] 현재화 시제 변환: 희망 표현을 나타내기 위한 시제 사용

[예 IV-2]는 제주도 여행에 대한 경험글이다. (가)에서는 제주도 여행에 대한 느낌과 간접 경험을 과거 시제를 사용하여 내용이 구성되어 있었다. (나), (다)는 제주도에서 있었던 사건과 그에 대한 평가를 밝힌 내용이다. 성산 일출봉에 올라간 경험을 중심으로 성산 일출봉을 올라가기 전의 생각, 성산 일출봉을 올라가는 과정과 느낌, 그리고 성산 일출봉에 대한 객관적인 정보와 그곳에서 한 일들이 자세히 기술되어 있었다. 따라서 사건 기술에 대한 것과 그때의 느낌을 과거 시제를 중심으로 표현하고 있다. 이 글은 전체적으로 과거 시제를 중심으로 텍스트의 주시제 방향이 정해져 있음을 알 수 있다.

그러나 마지막 부분인 (라)에서는 제주도에 대한 자신의 바람을 나타내며 이야기를 마무리하고 있었다. 이 유형은 앞서 제시한 다른 유형들과 달리 사회 부분을 바라는 바를 중심으로 시제를 변환하여 제시하고 있었다. 이것은 여전히 지금도 그러한 바람이 지속되고 있음을 표현하기 위해 사용되었다고 해석할 수 있다.

다음으로는 사회(所懷)를 끝부분에 배치한다는 점에서는 동일하나 앞부분의 시작을 일반화 기능으로 도입하는 [도표 IV-2]의 ②번 유형들이 관찰되었다.



[도표 IV-2] 현재화 시점 이동 과정 ②

이 유형은 ‘일반화 기능(현재 시제)-사건(과거 시제)-사회(현재 시제)’로 글이 구성되었다. 과거 경험에 대한 일반적인 기술을 현재 시제로 표현하고 과거 사건에 대한 회상의 과정을 거쳐 다시 현재로 되돌아오며 시제 변환이 나타나는 유형이었다.

(가) 잊을 수 없는 경험은 '3일 작업'이다. (나) [나는 중학교에서 졸업 때 여러 가지 일을 찾았다. 집에서 그냥 살면 너무 심심했다고 생각했다. 그렇게 때문에 우리 형의 회사에 다녔다. 처음이라서 나는 행복하고 열심히 그 일을 했다. 그 내일 아침에는 모임이 있었다. 나는 그 모임에 다니기 전에 먼저 기도하러 갔다. 그리고 바로 그 모임에 다녔다. 그렇지만 우리 사장님이 나에게 화를 냈다. 우리 사장님이 나는 친구와 밖에서 놀아서 늦게 모임에 다녔다고 말했다. 내가 그것이 아니라고 했는데 사장님이 계속해서 나에게 화를 냈다. 슬펐다. 그날이 때문에 나는 그 일을 못하고 싶었다. 마지막 날에는 나는 그 관직을 사임했다. 그냥 반일에 그 일을 했다. 그렇게 때문에 나는 일을 하기가 너무 싫었다. 집에서 쉬기가 더 좋았다고 생각했다.]

(다) 그래서 지금까지 나는 그 경험을 잊을 수가 없다.

㉔-2013-S9-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-3] 현재화 시제 변환 [현재 ⇒ 과거 ⇒ 현재]

[예 IV-3]과 같이 (나)의 과거 사건을 중심으로 사건에 대한 일반적인 소개인 (가)와 소회를 나타내는 (다)로 구성된 유형들이 관찰되었다. (다)의 소회 부분은 [예 IV-4]에서 보듯이 지속되는 사실에 대한 기술과 소감을 함께 제시하는 예들도 발견되었다.

(가) 누구나 다 잊을 수 없는 경험이 있다. 나도 마찬가지다. 잊을 수 없는 경험이라고 해서 다 좋은 경험이 아니고 다 나쁜 경험도 아니다. 나에게 완전히 잊을 수 없는 경험이 하나 있다.

(나) [나는 어렸을 때 이 친구는 알게 되었다. OO이라고 했다. OO은 정말 친절하고 마음이 좋았다. 우리는 같은 학교에 다니고 정말 많이 시간을 같이 지냈다. 아침에 학교 같이 가고 아침을 같이 먹고 공부를 같이 했다. 저녁에 우리는 공원에서 놀거나 자기 집에서 게임을 했다. 같이 지낸 시간마다 우리는 즐겁게 살았다.

하지만 한 날이 왔다. 그날은 난 고향에 갔다 왔다. OO에게 전화를 아무리 해도 안 받았다. 갑자기 한 전화가 왔다. OO의 엄마였다. OO은 돌아가셨다고 하셨다. 교통사고했다고 하셨다. 나는 그때부터 한 달에 울었다.]

(다) 십 년 동안 지나갔지만 아직도 OO에게 생각한다. OO이 정말 보고 싶다.

㉔-2013-S22-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-4] 현재화 시제 변환 [현재 ⇒ 과거 ⇒ 현재]

비슷한 유형으로 아래의 [예 IV-5]와 같이 일반화 기능을 수행하는 시작 부분인 (가)와 사건을 전달하는 (나) 그리고 마지막으로 의지 표현을 나타내는 (다)로 마무리가 되는 유형들도 나타났다.

(가) [내가 경험이 많이 있다. 그러나 내가 잊을 수 없는 경험이 하나만 있다. 그 경험은 내가 가족과 같이 파리로 여행을 했다.]

(나) [그 여행은 첫째 여행이었다. 우리는 파리에서 여기저기 구경을 했다. 그 동안 우리 가족은 호텔에서 살고 있었다. 그 호텔은 아주 크고 방이 많이 있고 침대가 아주 편하고 큰 텔레비전도 있었다. 밤에는 우리 모두 에펠 타워에 가서 사진을 많이 찍었다. 그리고 아름다운 경치를 보면서 햄버거를 먹었다. 내가 형을 아버지와 같이 카지노에 가서 많이 놀았다. 우리 가족은 일주일 동안 파리에서 여행을 많이 했다.]

(다) [이 첫째 여행은 제일 재미있는 경험이었다. ㉠ 될 수 있으면, 우리 가족은 모두 다시 파리로 여행을 하겠다.]

㉠-2013-S8-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-5] 현재화 시제 변환 텍스트에서 시제 사용이 적절하지 못한 예

그러나 특히 [예 IV-5]의 (다)는 ㉠과 같이 미래 상황에 대한 화자의 의도를 드러내는 시제 변환이 나타나는데 이때는 앞 문장의 소회 부분과 거리감이 멀어 시제의 사용이 적절하지 않았다.

현재 시제가 이야기의 제일 앞과 뒤에 사용되어서 일반화 기능을 나타내는 예들 외에 이야기 중간에 과거 시제가 사용되어야 할 부분에서 현재 시제가 사용된 ‘역사적 현재’의 현상이 나타나는 예들도 있었다.

지난 토요일에 죽고 싶은 느낌이 있었다. ㉠ 내 아파트 근처에 있는 식당에서 점심을 먹었다.

㉡ 그 식당이 유명하기 때문이다. 들어갈 때 좋은 냄새가 나왔다. 그래서 아주머니한테 그 냄새가 좋은 음식을 달라고 했다. 배고프고 신난다. 그 음식을 줄 때 정말 맛있어 보였다. 그래서 빨리 기도하고 먹었다. 처음에는 조금 매워서 좀 괜찮은데 계속해서 씹은 후에 땀을 많이 흘렸다. 조금 후에 목이 아팠다. 아무리 물을 마셔도 안돼서 정말 옆 친구가 죽이고 싶다고 생각했다. 그래서 아주머니한테 이 음식이 뭐라고 해서 아주머니가 매운탕이라고 했다.

그때 난 넘겨줬다. 돈을 내고 나갔다. 그 음식이 냄새가 좋았지만 맛이 너무 매운 줄 몰랐다. 매운탕을 먹는 건 바로 그 잊을 수 없는 경험이다.

㉡-2013-S19-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-6] 현재화 시점 이동 텍스트에서 ‘역사적 현재 시제’의 사용

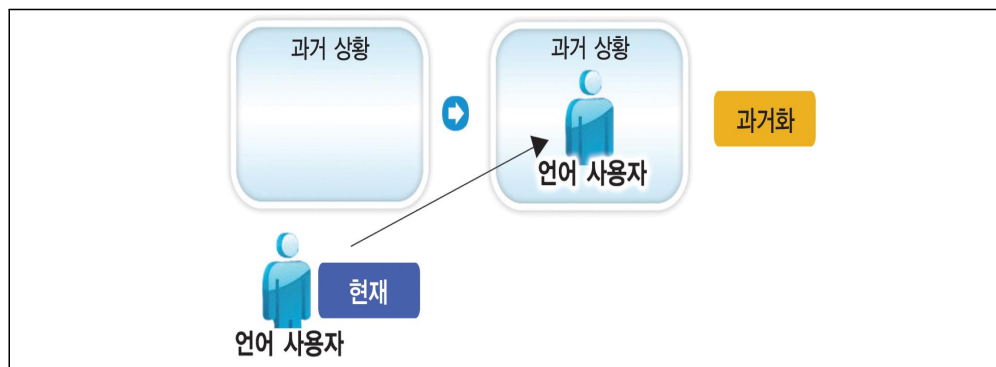
체이프(Chafe, 1994; 김병원·성기철 역, 2006:289-291)는 과거의 사건 기술에서 현재 시제를 사용하여 그 사건이나 상태가 현재를 기술하는 것과 같은 효과를 나타내는 것을 ‘역사적 현재 시제’로 설명하였다. 이것은 상황을 벗어난 시점을 기술하고자 할 때 실시간의 경험인 것처럼 표현하는 방법이다.

[예 IV-6]은 과거의 경험을 서술하면서 ‘㉠ 그 식당이 유명하기 때문이다’와 같이 현재 시제를 사용하고 있다. ㉡의 문장과 ㉠의 관계성을 고려하면 ㉠의 문장은 ‘그 식당이 유명하기 때문이었다.’와 같이 과거 시제가 사용되어도 적합한 문장이다. 그러나 현재까지도 지속되고 있는 사실을 나타내기 위해 혹은 서술자가 현장감 증대의 효과를 위해 과거 시제 대신 현재 시제를 사용하고 있었다. 이것은 기억하고 있는 내용이 인식되어 그것에 대한 평가를 하고자 할 때 사용됨을 알 수 있었다.

이와 같이 과거 사건을 중심으로 현재 시제가 텍스트 전반에 어떻게 구성되어 있는지에 대해 일반화 기능(설명)과 감정이나 평가를 위한 소회를 중심으로 살펴보았다. 이 유형은 학습자들이 많이 선호하는 유형이었다. 회상한 내용에 대한 자신의 느낌이나 감정을 나타내는 형식으로 마무리 부분에 현재 시제가 사용되는 예들이 많이 관찰되었다.

## 1.2. 과거화 시점 이동의 시제 사용 양상(현재 ⇒ 과거)

다음으로는 과거에 대한 느낌을 앞부분에 소회로 표현한 후에 과거의 사건을 중심으로 과거 시제로 표현한 학습자들의 글이 발견되었다.



[도표 IV-3] 과거화 시점 이동 과정

경험글의 경우 과거 사건에 대한 내용이 기술의 핵심이기 때문에 텍스트 전체에서 과거 시제를 중심으로 텍스트가 전개되고 있었다. 이 유형에서는 현재 시제의 경우 감정이나 느낌을 밝히는 소회를 시작으로 하여 과거 사건을 회상

하며 완료된 사건에 대한 내용들을 전달하며 이야기가 마무리되고 있었다. 이러한 유형은 과거화 시제 변환으로 보고 ‘과거화 시점 이동의 시제 사용 양상’으로 분류할 수 있다.

- ㉠ 내가 잊을 수 없는 경험이 많다. 그러나 제일 잊을 수 없는 경험이 내가 한국에 떠난 날이다.  
 (가) [하루 종일 가족과 같이 놀았다. 우리는 함께 구경했다. 공원에도 가고 극장에도 갔다. 그리고 백화점에 옷을 사려고 갔다. 부모님은 예쁜 옷과 가방을 사 줘서 아주 기뻐다. 우리 남동생도 옷을 사고 싶어서 참 부렸다. 그 남은 맛있는 음식도 많이 먹어서 배가 아주 불렀다. 피자도 먹고 BBQ도 먹었다. 오후에 한 세 시에 공항에 떠났다. 한국에 가는 비행기가 다섯 시에 떠나서 일찍 가야 했다. 차에서 모두 조용하고 슬펐다. 공항에서 친구를 만나고 비행기표를 받았다. 우리 가족은 모두 조용해서 좀 슬펐다. 그러나 어렸동안 한국에 가고 싶어서 너무 즐거웠다. 비행기를 타고나서 슬펐다. 한국에 도착하면 가족을 못 만났다. 그래서 비행기에서 이야기하지 않고 그냥 잤다. 한국에서 도착해서 바로 부모님을 전화했다. 울고 싶지 않지만 그 날을 올었다.]
- ㉡ 이 경험을 언제나 잊을 수 없었다.

㉡-2013-S4-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-7] 과거화 시제 변환 [현재 ⇒ 과거]

[예 IV-7]의 ㉠과 같이 현재 시제를 사용하여 경험에 대한 평가 서술을 시작으로 (가)의 과거 사건 상황으로 시점을 이동한다. (가)의 과거 사건에 주로 쓰인 시제는 과거 시제로 시간의 흐름에 따라 상황을 기술하고 그것에 대한 감정이나 느낌도 함께 기술하고 있다.

이 시제 변환 유형의 경우 ‘현재화 시점 이동의 시제 사용’ 양상과 달리 마지막에 전체적인 소회에 대한 기술을 과거 시제로 하고 있었다. 보통 현재 시제를 사용하여 자신의 소회를 글의 끝에 제시하면 회상으로 여운을 남기며 이야기를 마무리하는 효과가 있다. 그러나 ‘㉡’에서 보듯이 과거 시제를 사용하여 소회를 나타내면 과거의 경험에 대한 느낌이 현재까지 지속되지 않는 것처럼 보여 ‘잊을 수 없는 경험’을 이야기하고자 하는 목적에 사용하기에는 적합하지 않아 보일 수 있다. 이렇게 시제를 사용하면 여운을 남기며 경험에 대한 느낌으로 마무리하는 효과를 드러내지 못하고 경험글의 완성도 측면에서 이야기가 미종결성을 띤 상태로 급하게 마무리가 된 것 같은 인상을 주기도 한다. 이 유형에서는 학습자들이 소회 부분을 기술할 때 이렇게 적절하지 못한 시제 사용으로 텍스트를 구성하는 예들이 나타났다.

나는 언제든지 잊을 수 없는 경험이 있다.

(가) [이 년 전에 친한 친구가 소개해 주었던 남자와 데이트했다. ㉠ 나는 데이트 때문에 그 만나는 날에 일찍 일어나고 아침도 먹을 수 없다. 예쁘게 화장해야겠다고 생각해서 오랫동안 거울 앞에서 열심히 화장했다. 그리고 새 원피스를 입고 있어서 집에서 떠났다. 그 남자에게 약속한 대로 이탈리아 식당에 갔다. 기다리는 시간은 한두 시간이 됐다. 마침내 그 남자가 식당에 왔다. 나는 화를 내고 싶지 않다고 생각해서 그냥 그 남자에게 왜 이렇게 늦게 왔느냐고 물어서 그 남자가 내가 밤에 텔레비전을 봐서 늦게 자서 일찍 일어나기가 힘들었다고 대답했다. 우리 식사하면서 그 남자가 많이 자기 이야기만 했다. 한 번도 나에게 질문을 안 했는데 나에게 대해서 아무것도 알고 싶지 않느냐 봤다. 그 때 내 기분이 나빠졌고 빨리 집에 가려고 했다. ㉡ 더구나 식사하고 있을 때 전화를 계속 받아서 나를 잊어버린 모양이다. 그리고 식사한 후에 그 남자가 배가 너무 아프다고 말해서 화장실에 갔다. 오랫동안 지나가는데 아직도 화장실에 있어서 내가 먼저 음식비를 내고 기다리려고 했다. 낸 후에 갑자기 그 남자가 왔는데 중요한 일이 있어서 빨리 가야겠다고 했다. 나는 화가 나서 나쁜 사람인줄 몰랐다고 한 후에 식당에서 나왔다.]

㉠-2013-S35-3[밑줄과 번호는 연구자]

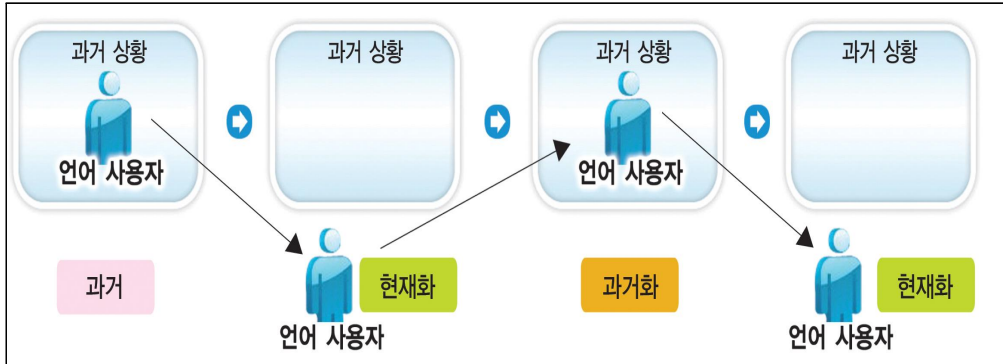
[예 IV-8] 과거화 시제 변환 텍스트에서 시제 사용이 적절하지 못한 예

[예 IV-8]의 글은 현재 시점에서 [항시성]을 중심으로 자신의 느낌을 표현하고 있다. 그러나 (가)에서는 과거의 사건으로 시점이 이동하면서 과거의 사건을 회귀적 관점으로 서술하고 있다. 전체적으로 과거의 사건을 회상하며 기술하고 있는 내용이므로 ㉠, ㉡의 현재 시제의 사용이 적합하지 않아 오류로 볼 수 있다. 그리고 마지막의 내용 구성에서 과거 사건 기술을 중심으로 서술이 마무리되는 것은 회상에 대한 회귀의 용법이 아닌 미완결성을 보인 텍스트로 분류될 수 있다.

### 1.3. 다변화 시점 이동의 시제 사용 양상(현재 ⇔ 과거)

‘현재화 시점 이동의 시제 사용 양상’들은 기본적으로 학습자들이 경험글에서 많이 사용하는 유형이었다. 이 유형과 같이 일관되게 시제를 유지하면서 소회를 밝히거나 회상을 하며 이야기 구성이 이루어지는 것이 아닌 과거 시제와 현재 시제의 변화가 다양하게 나타나며 텍스트 구성이 이루어진 유형이 있었다. 이런 시제 변환은 ‘다변화 시제 변환’으로 볼 수 있는데 이것은 ‘다변화 시점 이동의 시제 사용 양상’으로 분류한다.





[도표 IV-4] 다변화 시점 이동 과정 ①

먼저 [도표 IV-4]와 같이 과거의 경험에 대한 회상을 시작으로 이야기가 시작되어 평가와 느낌을 기술하고자 할 때 현재 시제로 이동하는 텍스트들이 있었다.

두 달쯤 전에 내가 길을 잃어버렸다. ㉠ [그때 한국에 온 지 얼마 안 돼서 그 경험은 잊을 수 없다.]  
 (가) [그날 내가 친구들과 약속한 대로 같이 000 아울렛에 갔다. 주말이라서 지하철역에 인산  
 인해였다. 친구들이 벌써 안으로 갔는데 내 티머니가 갑자기 고장이 나서 들어갈 수가 없었다.  
 거기에 있는 아저씨에게 도와달라고 했지만 친구들이 벌써 전철을 타고 갔다. 나는 000 아울  
 랫에 어느 역에 있는지 몰랐다. 더구나 나 혼자 이런 익숙하지 않은 곳에 있어서 굉장히 무서  
 웠다. 가산 디지털 단지에서 내려야 할 수 있지만 000000 역에서 내렸다. 하지만 나는 운이  
 좋아서 좋은 사람을 만나서 도와줬다. 마침내 내가 맞는 길을 찾아서 친구들을 000 아울렛에  
 서 만났다.]  
 ㉡ [처음 길을 잃어버리고 자기 능력으로 길을 다시 찾아서 정말 잊을 수 있는 경험이다.]  
 ㉢-2013-S7-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-9] 다변화 시제 변환 [과거 ⇒ 현재 ⇒ 과거 ⇒ 현재]

이런 글의 특징은 [예 IV-9]에서 관찰하는 바와 같이 과거 경험의 기억을 떠올리며 과거 시제로 글의 내용을 시작하고 있다. 그 기억에 대한 평가를 하고 그것이 여전히 지속되고 있음을 표현하기 위해 ㉠과 같이 현재 시제를 사용하여 시제를 변환하고 있다. 이 글의 핵심인 이야기의 사건 부분인 (가)는 과거 시제를 사용하여 텍스트가 구성되며 마지막에 전체적인 소회로 글을 마무리하고 있다.

과거 시제 중심의 사건 기술을 중심으로 텍스트가 구성되는 것은 유사하나 마지막 부분의 소회를 다른 시제로 변화한 예도 있었다.

내가 전에는 우도라는 섬을 들은 적이 없었다. 그래서 우도가 재미없다고 생각했다.

(가) 아침에 우리가 제주도에서 15분 동안 배를 타고 갔다. 배를 타는 중인데 바람이 세게 불어서 기분이 굉장히 좋았다. ㉠ 나는 바다를 정말 **좋아한다**. 우도가 섬이라서 바닷가에서 놀 기회가 있겠다고 생각했다. 그런데 우도에 도착하자 등대에 올라갔다. 등대가 높은 곳에 있어서 올라가기가 매우 힘들었다. 등대에 올라가는 길에 날씨가 더워서 땀이 끊임없이 나면서 사 진을 찍었다. 드디어 우도에서 가장 높은 데에 도착했다. 뒤를 내려봤는데 경치가 그림같이 아름다웠다. 그리고 앞을 보자마자 내가 제일 좋아하는 바다가 보였다. ‘우와’라고 말만 나올 수 있을 정도로 아름다웠다. 바람이 세게 놀면서 움직이고 싶지 않았다. 그냥 거기서 서로 바다를 계속 보고 싶었다. 세상에 나만 있다는 느낌이 들었다. 내가 기진맥진 했는데도 바다를 볼 수 있어서 흥분이 됐다.

(나) 이것은 인간의 인생이 같다고 **생각한다**. 성공하려면 처음에는 굉장히 힘들겠지만 성공되면 모두 좋은 것이 **된다**. 그래서 앞으로 얼마나 힘들어도 안 **포기할** 것이다.

㉡-2013-S53-4[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-10] 다변화 시제 변환

[예 IV-10]은 [예 IV-9]와 같이 과거 경험의 기억을 떠올리며 과거 시제로 글의 내용을 시작하고 있다. 과거 사건을 시간적 흐름에 따라 기술하면서 그에 대한 느낌을 표현하고 있는 글이다. 글의 전개에서는 과거 시제가 주시제로 사용되고 있었으나 (가)의 ㉠과 같이 언어 사용자가 현재에도 여전히 지속되고 있는 자신의 기호를 나타내기 위해서는 현재 시제로 시제를 변환하여 사용하고 있었다. (나)는 이 글을 마무리하면서 비유를 통해 자신의 생각을 표현하고 있는데 이때 과거 시제가 아닌 현재 시제와 시간적 의미 기능이 아닌 의지를 나타내는 미래 표현이 사용되고 있었다. 반면에 과거의 경험에 대한 평가를 위해 현재 시제가 사용된 것이 아니라 객관적인 정보를 전달하기 위해 현재 시제로 시제 변환이 이루어지는 예들이 있었다.

저에게 아주 좋은 경험이 말레이시아에 있는 아름다운 바다에 갔다 왔다. ㉠ 그 바다가 랑가위 바다라고 한다. 그 바다에 갔다 오는 게 제 잊을 수 없는 경험이다. 랑가위가 아주 유명한 곳이다. 여러 나라 사람들은 해마다 랑가위에 여행을 간다. 그래서 우리 가족은 작년에 갔다 왔다.

(가) [거기서 우리 가족은 하루 종일 놀았다. 놀면서 제가 누나한테 수영하는 법을 배웠다. 여행을 하기 전에 제가 한 번도 수영을 안 해 봤다. 그날은 기회가 있으니까 제가 수영하는 법을 잘 배웠다. 그러니까 제가 수영이 이렇게 쉬운 줄 몰랐다고 생각했다. 우리 누나가 수영을 잘하는 편이니까 잘 가르쳤다. 그러니까 제가 감사하는 뜻으로 누나가 먹고 싶은 음식을 바로 사줬다. 저는 가족하고 같이 하루 종일 놀고 여러 나라 사람들을 만나고 수영을 잘하게 되고 쉬었으니까 기분이 좋았다.]

그러니까 그 경험은 아직도 지금까지 잊을 수 없다.

㉡-2013-S13-3-1[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-11] 일반적 사실 전달을 위한 시제 변환

[예 IV-11]은 여행을 다녀온 경험을 기술하고 있는데 ㉠과 같이 그 사이에 객관적인 정보가 삽입될 경우 시제를 변환하여 현재 시제로 관련 내용들을 구성하고 있었다. 반면에 (가)와 같이 시간의 흐름에 따라 일정에 대한 행위와 느낌들은 과거 시제를 사용하여 표현하고 있었다. 이는 과거의 경험에 대한 사건을 조망하여 기술할 때는 과거 시제를 쓰고 있음을 알 수 있었다.

또 명칭에 대한 객관적인 설명을 위해 현재 시제가 사용되는 예도 있었다.

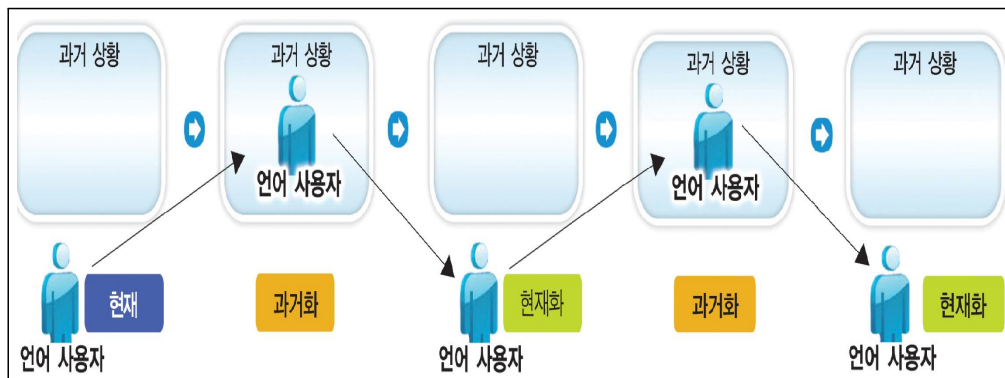
지난 방학에 저와 말레이시아 학생끼리 제주도에 갔다 왔다. 모두 백일 명이였다. 그때 아주 잊을 수 없을 정도로 아름다운 경험이었다. 우리는 제주도에 있는 우도에 갔다. ‘우도’는 한자 뜻이 있다. ‘우’의 뜻은 소인데 ‘도’의 뜻은 섬이다. 그럼 ‘우도’는 소섬이라고 뜻이다.

우리는 배를 타고 우도에 갔다. 한 30분쯤이 걸렸는데 배에서 아름다운 바다 경치가 보였다. 도착한 후에 우리가 모두 같이 뛰어 내려가고 기다리는 버스를 탔다. 구경했을 때 우리는 생각이 들었다. 우도는 경치로 유명한 뿐만 아니라 공기도 좋고 조용하고 사람들도 친절했다. 호텔로 돌아가기 전에 우리는 바다에 갔다. 그 바다가 농담이 안이고 정말 아름답고 깨끗해서 처음 봤을 때 기가 막혔다. 정말 하늘나라에 있을도록 예뻐다. 우리는 사건을 많이 찍었다. 나는 제주도에 다시 한 번 갈 확률이 없어서 정말 슬프다.

㉠-2013-S57-4[밑줄과 기호는 연구자]

[예 IV-12] 용어 설명을 위한 시제 변환

[예 IV-12]와 같이 제주도의 섬 중 하나인 ‘우도’를 설명할 때 이 경우는 객관적인 정보를 설명하는 성격을 지니고 있으므로 현재 시제가 사용되고 있음을 알 수 있었다. 반면에 이런 객관적인 정보를 전달하는 현재 시제로 이야기를 시작하는 텍스트들도 관찰되었다. 이 경우 현재 시제로 텍스트의 내용이 시작되고 있었다.



[도표 IV-5] 다변화 시점 이동 과정 ②

[도표 IV-5]의 ②와 같이 객관적인 정보 전달을 시작으로 과거 사건을 기술하는 과정으로 시제 변환이 나타나는 유형이 있었다. 이 텍스트 역시 과거 시제가 지배적으로 사용되었는데 과거 시제를 사용하다가 자신의 현재까지 이어지는 감정을 표현하거나 어떤 사실을 강조할 때 현재 시제를 사용하고 있었다.

(가) [제주도가 재미있고 아름다운 **섬이다**. 사람들은 제주도에 자주 **갔다** 온다. 아름다운 바다도 많고 높은 산도 많고 큰 공원도 **많다**. 그리고, 서울에 보다 제주도에 길이 덜 **복잡하다**. 특히 여름에 사람들은 제주도에 **갔다** 와서 바다에서 수영할 수 **있다**.]  
 (나) [지난 월요일에 친구와 같이 제주도에 **갔다**. 정말 재미있는 여행이 있었다. 제주도에 산이 아주 유명하다. 그래서 우리는 성산 일출봉에 **갔다**. ㉠ 이 산이 우도에 **있다**. 이 산이 정말 **높다**. 그러나 사람들은 여기서 등산을 많이 했다. 우리도 그랬다. 등산을 하다가 말레이시아 사람을 많이 만났다. 우리는 깜짝 놀랐지만 인사했다. 우리는 같이 등산을 했다. 45분 후에 우리는 뽕족한 산에 도착했다. 산에서 아름다운 바다가 보였다. 정말 아름다운 경치가 있었다. 우리는 정말 피곤했지만 공기가 정말 시원해기 때문에 우리는 피곤하지 **않았다**. 우리는 같이 사진을 찍고 즐겁게 놀았다. 30분 후에 산에서 내렸다. 제주도에서 재미있는 경험이 있었다. ㉡ 제주도에 대해서 많이 **알았다**. 재미있는 단어도 **배웠다**. 그리고, 친구와 같이 재미있는 여행이 **있었다**. 시간이 즐겁게 **지냈다**. 그래서, 시간이 있으면 제주도에 다시 **갔다** **오고** **싶다**.  
 ㉠-2013-S49-4[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-13] 다변화 시제 변환 [현재 ⇒ 과거 ⇒ 현재 ⇒ 과거 ⇒ 현재]

[예 IV-13]의 텍스트에서는 제주도 여행에 대한 경험을 서술하기에 앞서 학습자는 (가)와 같이 현재 시제를 사용하여 제주도에 대한 객관적인 정보를 전달하는 기능을 사용하고 있었다. 제주도는 어떤 섬이며 제주도에 무엇이 있으며 제주도에서 무엇을 할 수 있는지에 대한 일반적인 사실을 읽는 독자에게 제공해 주고 있었다. 그래서 자신이 다녀온 곳에 대한 사실을 전달하고자 할 때는 과거 시제를 사용하여 표현하였으나 그 산에 대한 객관적인 정보를 전달하고자 할 때는 ㉠과 같이 현재 시제를 사용하여 시제를 변환하고 있었다.

(나)에서 보듯이 자신의 과거의 경험을 이야기하는 순간부터는 시제를 변환하여 과거 시제를 사용하여 관련 내용들을 기술하고 있었다. 또한 ㉡의 경우와 같이 현재 시점을 중심으로 자신의 소망이나 바람을 나타내고자 할 때는 다시 현재 시제를 사용하여 시제를 변환하고 있음을 알 수 있었다. 이러한 특징은 여행을 다녀온 경험글에서 주로 많이 발견된다.

지난 월요일부터 수요일까지 삼일 동안 우리 13기 친구와 선생님들이 제주도에 갔다 왔다. 이번 여행은 굉장히 재미있었다. 우리는 삼일이 눈 깜짝 할 사이에 즐겁게 지냈다. 이번 제주도 여행이 내가 생각한 것보다 더 좋았다. 제주도에 있을 때 책에서 본 것들을 직접 구경할 수 있었다. 책에서 본 것과 직접 보는 것을 아주 달랐다. 우리 선생님들은 우리가 즐겁게 방학을 보내기 위해서 계획을 세웠다. 내 이번 제주도 여행은 정말 재미있었다.

우리는 제주도에 있는 제일 높은 산, 한라산을 갔다 왔다. 우리는 건강을 잘 지키기 위해서 한라산 옆에 있는 더 작은 산을 올라갔다. 그 산을 올라가기가 힘들기는 그러나 산의 꼭대기에서 내려 본 경기가 기가 막히게 아름다웠다. 산의 꼭대기가 올라가는 길에는 여러 가지 나무와 예쁜 꽃을 구경했다. 이번에는 내 첫 번째 등산 경험이었다.

그리고 제주도에 있는 바닷가가 아주 깨끗하고 아름다웠다. 우리는 바닷가에 가서 즐겁게 놀았다. 그때에는 비가 많이 온데도 불구하고 우리는 바다에 들어가서 수영했다. 내 고향에는 그런 아름다운 바닷가 없어서 바다에 가서 수영할 생각도 못했다. 그래서 제주도에 있을 때 바다에서 실컷 놀고 수영한 경험이 내가 잊지 않겠다.

게다가 우리는 승마장에도 갔다 왔다. 그전에는 내가 아주 무서워서 말을 한 번도 안 타 봤다. 이번 제주도 여행에는 우리는 승마장에 가서 말을 첫 번째 탔다. 내가 말 위에 올라가서 그 말은 신속하게 뛰었다. 네가 그때에는 하도 무서워서 아무 말도 못 했다. 말을 탔을 때 내가 넘어질까 봐서 아주 걱정이었다. ㉠그렇지만 내가 지금도 그때를 생각하면 웃음이 나온다.

(가) 위에 세 가지 경험으로 내가 이번 제주도 여행을 잊지 않겠다. 제주도가 정말 가 볼 만한 곳이다. ㉡제주도는 해물과 초콜릿으로 유명하다. 그래서 내가 제주도에 있을 때 해물을 많이 먹고 하루방과 초콜릿을 많이 샀다. 만약에 내가 제주도에 다시 한 번 갈 수 있다면 좋겠다.

㉢-2013-S42-4[밑줄과 번호는 연구자]

#### [예 IV-14] 다변화 시제 변환

[예 IV-14]는 다른 글과 같이 제주도의 여행 경험을 회상하며 그것의 사건을 시간의 진행에 따라 자신이 경험한 것에 대해 기술하고자 할 때 과거 시제를 사용하여 표현하고 있다. 그러나 ㉠과 같이 현재 시점에서 그것의 소회를 밝히는 지점에 이르러 학습자는 자신의 감정을 현재 시제로 변환하여 표현하고 있었으며 ㉡과 같이 일반적인 정보에 대한 설명을 하고자 할 때 객관적인 거리를 유지하여 현재 시제로 설명하고 있었다. 그러다 다시 자신의 경험과 관련된 과거의 사건을 기술할 때는 과거 시제를 사용하여 그것을 표현하고 있었다.

또한 [예 IV-14]의 (가)에서 알 수 있듯이 여행 경험에 대한 텍스트에서는 여행 경험의 소회에 대한 ‘의도나 희망 표현’을 명확하게 드러내기 위해 ‘-겠-’이 사용되는 예들도 관찰되었다.

그러나 학습자들의 자료 중에서 다변화 시제 사용의 적절하지 못한 예들이 다른 텍스트에 비해 많이 발견되었다. 이를 통해 학습자들이 시점 이동에 의한

시제 변환의 인식을 적절하게 하지 못하고 있음을 알 수 있었다. 특히 과거 시점에서 과거 사건과 관련된 감정 전달에 의한 시제 사용의 오류가 많이 나타났다. 다음은 시제 사용이 적절하지 않은 글의 일부를 제시한 것이다.

<p>(가) 영국에서 여기저기 가 본 적이 있었다. Manchester Uniter 운동장도 갔고 oxford 대학교도 갔고 London bridge도 가서 정말 마음에 들었다. ㉠ <u>경치가 아름답고 아주 예쁘다.</u> 그리고 여러 식당에서 양식을 많이 먹었다. 내가 제일 좋아하는 음식을 거기 피자인데 맛이 있었다. 양식하고 말레이시아 음식을 맛이 다른데 정말 입에 맞았다. ㉡ <u>영국에서도 가족과 나는 옷을 많이 샀는데 세일이라서 값이 싸기 때문이다.</u> 굉장히 행복했다.</p> <p style="text-align: right;">㉠-2013-S27-3[밑줄과 번호는 연구자]</p>
<p>(나) 6월 24일부터 26일까지 잇을 수 없는 날짜이다. ㉢ <u>왜냐하면 나하고 000 가족들은 즐겁게 제주도에 갔다 오기 때문이다.</u></p> <p>그때 새벽3시에 일어나서 기도하고 샤워하고 5시에 지하철타고 김포공항에 갔다. 우리는 자극해서 힘들지 않았다. 제주 공항에서 도착하자마자 반대로 버스를 타고 구경하기를 시작했다. ㉣ <u>제주도 경치가 기가 막힐 정도로 아름답다.</u> 특히 성산일출봉에서 꼭대기까지 올라가 볼 만했다. 한라산 동생도 꼭대기까지 올라갔다. 말타기 같은 처음 한 일도 있었다.</p> <p style="text-align: right;">㉣-2013-S52-4[밑줄과 번호는 연구자]</p>

[예 IV-15] 다변화 시제 변환 텍스트에서 시제 사용이 적절하지 못한 예

[예 IV-15]는 유럽 여행과 제주도 여행에 대한 글이다. 여행의 일정과 견문 그리고 감상에 대한 부분은 앞서 살펴본 바와 같이 다른 유형들과 동일하게 과거 시제를 사용하여 내용이 구성되어 있다. 그러나 (가)에서 ㉠의 “경치가 아름답고 아주 예쁘다.”와 (나)의 ㉣ 문장인 “제주도 경치가 기가 막힐 정도로 아름답다.”는 현재 시제 사용이 적절하지 않다.

먼저 (가)의 ‘㉠’의 경우 ‘무엇의 경치’를 지시하는지에 대한 주체가 분명하지 않다. 만약에 “영국은 경치가 아름답고 아주 예쁘다.”의 문장이나 “영국의 경치는 아름답고 아주 예쁘다.”와 같은 문장으로 수정하면 적합성을 갖춘 문장이 될 수 있다. 이것을 일반적인 사실을 전달하는 현재 시제의 기능을 보이고 있다고 설명할 수 있다.

이렇게 현재의 느낌을 생생하게 전달하기 위해서 과거 사건의 시점을 단절하여 현재 시제를 사용한 것이 아니라면 그 문장은 “경치가 아름답고 아주 예뻤다.”로 수정하는 것이 적절하다.

(나)의 ㉔ 문장인 “제주도 경치가 기가 막힐 정도로 아름답다.”의 현재 시제 사용 또한 같은 맥락에서 적절하지 못하다고 볼 수 있다. 일반적인 사실을 전달하기 위해서 현재 시제를 사용하는 것이 아니라면 이 문장 또한 “제주도 경치가 기가 막힐 정도로 아름다웠다.”로 바꿀 수 있으며 전체 텍스트의 의미 전개를 고려할 때 이것이 더 적절하다고 판단된다.

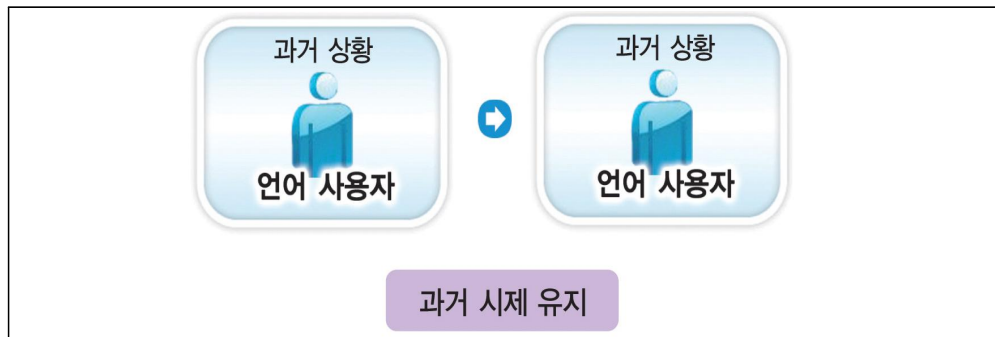
이와 같이 다변화 시제 전환 텍스트에서는 시제 변환과 관련하여 과거 시점에서 과거 사건에 대한 평가나 느낌을 전달할 때 시제 사용의 부적절한 쓰임이 많이 발견되었다.

이 외에 언어적인 표현 측면에서 시제 사용이 적절하지 못한 예들이 나타났는데 그중 이유 표현의 ‘-기 때문이다’를 중심으로 기술하고자 한다. (가)의 ㉑ 문장인 “영국에서도 가족과 나는 옷을 많이 샀는데 세일이라서 값이 싸기 때문이다.”와 (나)의 ㉕ 문장인 “왜냐하면 나하고 000 가족들은 즐겁게 제주도에 갔다 오기 때문이다.”에서 ‘-기 때문이다’와 같이 표현이 적절하지 못한 예들이 많이 발견되었다. (가)의 ㉑ 문장인 “영국에서도 가족과 나는 옷을 많이 샀는데 세일이라서 값이 싸기 때문이다.”는 선행하는 문장이 과거 시제를 사용하고 있으므로 ‘값이 싸다’ 또한 과거 시제를 사용하여 시제를 일관되게 맞추어야 한다. 따라서 이 문장은 (가)의 ㉑ 문장은 “영국에서도 가족과 나는 옷을 많이 샀는데 세일이라서 값이 쌌기 때문이다.”로 수정하는 것이 좋다.

또 (나)의 ㉕인 “왜냐하면 나하고 000 가족들은 즐겁게 제주도에 갔다 오기 때문이다.” 문장 역시 “왜냐하면 나하고 000 가족들은 즐겁게 제주도에 갔다 왔기 때문이다.”로 수정하여 시제를 일치시켜 주는 것이 필요하다. 이처럼 ‘-이다’ 결합의 경우 선행하는 표현들의 시제를 어떻게 선택하여 사용할지에 대한 인식이 부족한 학습자들이 많았다. 이런 예들을 통해 시제 교육은 문장 차원에서부터 담화 문법 관점으로 텍스트를 고려한 시제 사용의 단계까지 교육 내용이 체계적으로 구성되어 이루어지는 것의 중요성을 알 수 있다.

#### 1.4. 시제 유지 양상(과거 ⇒ 과거)

마지막으로 시점이 변하지 않을 경우 시제 변환이 나타나지 않고 시제가 과거 시제로 유지되는 경험글도 발견되었다.



[도표 IV-6] 과거 시제 유지

[도표 IV-6]에서 보듯이 과거 시제 유지는 한 시제로 전체 텍스트의 내용이 구성된 예들로 전체 4.4%(3개)로 학습자들이 많이 선호하는 유형은 아니었다.

두 달 전에 신도림에 **갔다 왔다**. 친구랑 같이 갔는데 기타를 찾고 **사고 싶었다**. 느낌이 너무 기뻐서 하루 전에 밤에는 **잘 수 없었다**. 그날에 수업이 끝난 후에 신도림으로 친구랑 지하철을 타고 갔다. 잘 수 없기 때문에 지하철에서 **졸렸다**. 신림역에서 신도림역까지 30분이나 걸렸는데 지하철을 내렸을 때 가방이 자리에 **있을 줄 몰랐다**. 그리고 친구가 왜 가방을 안 가지고 **왔느냐고 물었다**. 30분 동안 그 가방을 여기저기 찾았지만 아무 찾아도 **안 보였다**. 친구가 분실물예다가 한번 **물어보자고 했다**. 그 날은 내 운이 **좋은가 봤다**. 그 가방이 거기에 **있었다**. 잊을 수 없는 경험은 바로 **그 사건이었다**.

㉠-2013-S10-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-16] 경험글에서의 시제 유지

[예 IV-16]은 과거 경험에 대한 글에서 회상한 내용을 중심으로 과거 시제가 유지되는 텍스트다. 이런 유형의 특징은 과거 경험에 대해 언어 사용자가 사건 안에서 시점을 지속적으로 유지하면서 내용을 전개한다는 점이다. 경험글의 주 시제 과거 시제임을 고려할 때 과거 사건 안으로 언어 사용자가 들어가며 사건이 발생한 시간으로 시점을 옮겨 동일한 시제를 계속 유지하며 텍스트를 운용하고 있다는 점이 다른 유형들과 다른 점이었다. 그러나 만약 언어 사용자가 과거 사건 안으로 시점을 옮겨 과거 시제를 사용하는 것에 실패하면 시제 유지를 하지 못하게 되며 이것은 시제 사용의 적절하지 못한 예로 나타나게 된다. 이에 대한 내용은 다음 예를 통해 조금 더 자세히 설명하고자 한다.



㉠ 어렸을 때 아버지 때문에 내가 수영이 **좋다**. 주말마다 아버지는 나를 데리고 수영장에 다녀왔다. ㉡ 우리 집 근처에 수영장은 언제든지 사람이 많기 때문에 마음대로 수영할 수 **없다**. 그래서 그 때마다 내가 나쁜 생각이 났다. 아이 때는 내 가족이 모두 나를 장난꾸러기라고 했다. 장난을 많이 쳤기 때문이다. 그래서 내 가족이 모두 고생을 많이 했다. 수영하다가 다른 같은 살인 아기가 수영을 배우고 있는 걸 많이 봐서 그들의 수영복을 벗기는 생각이 났다. 그래서 그들 옆으로 수영해 치기가를 성공해서 그들의 얼굴이 굉장히 빨개지는 걸 보면 기분이 너무 좋았다. ㉢ 그러나 할 때마다 성공한다고 해서 언제든지 운이 다 좋은 건 **아니다**. 한 번은 내가 어떤 아기의 수영복을 벗기고 그 아기를 올렸다. 그의 부모님이 빨리 오시자마자 나를 크게 꾸짖었다. 그때부터는 내가 장난꾸러기가 아니게 됐다.

㉠-2013-S14-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-17] 시제 유지가 적절하지 못한 예

[예 IV-17]은 수영과 관련된 자신의 어린 시절을 회상하며 쓴 글이다. 과거 시점으로 돌아가서 그때를 회상하며 작성된 글이기 때문에 과거 시제로 시제 유지가 필요하다. 시제 변환이 필요하다면 시제 변환이 나타나는 지점에서 올바른 기능으로 사용되고 있는지를 살펴봐야 한다. ‘㉠’은 ‘어렸을 때’라는 과거 시간을 나타내는 표현과 함께 사용될 때는 과거 시제가 쓰여야 한다. 이 문장은 문장 차원에서도 시제 사용이 적절하지 않음을 알 수 있다. 그러나 ‘㉡, ㉢’의 경우는 시점이 이동되지 않고 선행 문장과 후행 문장에 의해 시제 유지가 되고 있다면 과거 시제가 사용되어야 한다. 그러나 현재 시제가 사용되고 있어 적절한 시제 사용이 이루어지지 않은 예라 할 수 있다. 따라서 이 세 문장은 모두 과거 시제로 수정하여 시제를 일관되게 유지하는 것이 필요하다. 이처럼 시제 유지가 이루어져야 하는 텍스트에서 시제가 일관성을 확보하지 못할 경우 시제 변환이 나타나고 그 사용은 적절하지 않을 수 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 텍스트 전체에서 텍스트의 시간 방향에 일치되게 시제가 유지된다면 시점이 이동 변화 없이 과거 시제를 사용하면 된다. 그러나 시제가 유지되지 않고 시제 변환이 일어나는 텍스트들이 경험글에서 많이 나타났다. 학습자들의 오류 또한 많이 발견되었다. 따라서 언어 사용자가 어느 시점을 중심으로 경험글을 시작하고, 내용을 전개하고, 그것을 마무리하는지를 살펴볼 필요가 있었다. 이것은 과거 사건에 대한 언어 사용자의 시점을 중심으로 언어 사용자가 어떠한 시제 변환의 과정을 통해 그것을 바라보고 있는지에 대한 지식이 필요하다는 의미이다.

지금까지 논의한 결과는 앞서 제시한 경험글의 연구 문제에 대한 답으로 정리해 볼 수 있다.

첫째, 경험글에서 언어 사용자의 관점 이동이 어떠한 과정으로 이루어지는가?  
둘째, 관점 이동은 시제 변환을 나타내는데 이때 특별한 기능을 나타내기 위한 의도가 있는가?

경험글 분석을 위한 첫 번째 연구 문제에 대한 답은 관점 이동과 관련된 것으로 4가지 유형의 시제 변환의 과정이 있다고 정리할 수 있다.

- 현재화 시제 변환: 과거 시제로 시작되어 현재 시제로 끝나면서 소회를 밝히기 위한 시제 변환
- 과거화 시제 변환: 과거의 회귀로 현재에서 시작하여 과거로 마무리가 되는 회고적 시제 변환
- 다변화 시제 변환: 변화무쌍한 ‘현재↔과거’ 시제의 변환
- 시제 유지 상황: 과거 시제 유지

두 번째는 시제 변환이 나타나는 지점에 대해서는 과거 시제를 중심으로 현재 시제가 사용되는 상황을 보면 알 수 있다. 분석 결과 과거 사건을 현재 시제로 표현하는 역사적 현재 시제의 기능, 과거 사건이 현재까지 지속성을 띠고 있는 경우 그리고 사건이나 상황에 대한 평가나 느낌 등의 소회를 표현할 때 현재 시제가 사용되고 있었고 그 지점에서 시제 변환이 나타남을 알 수 있었다.

## 2. ‘현재형 텍스트’ 유형의 예: ‘소개글’과 ‘설명글’의 시제 사용

다음으로 초급·중급·고급 학습자들이 작성한 ‘현재형 텍스트’ 유형에서 ‘소개글’과 ‘설명글’의 시제 사용에 대해 살펴보려고 한다. ‘소개글’이란 개인적인 이야기 성격을 지닌 것으로 어떤 대상이나 인물 그리고 장소 등을 알려 주는 글

이다. 반면에 ‘설명글’의 경우 ‘소개글’보다는 객관적인 대상에 대해 알기 쉽게 이해시키는 것을 목적으로 하는 글이다. 따라서 시제 변화 없이 비교적 일관된 시제 사용이 나타나는 특징을 지니고 있다.

그러나 ‘설명글’이라고 해서 현재 시제만을 사용하여 텍스트 구성이 이루어지는 것은 아니다. 언어 사용자가 객관적인 정보 전달을 목적으로 현재 시제를 사용하여 설명을 할 수도 있으나 설명의 목적을 수행하면서 중간에 의견을 추가하여 시간 외 의미 기능을 나타내는 미래 시제를 사용하여 기술할 수도 있으며 효과적인 설명을 위해서 역사적 현재 시제를 사용할 수도 있다.

문제는 교육적 적용을 생각해 보았을 때 현재 시제의 기능은 과거 시제의 기능보다는 폭넓게 사용되고 있다는 점이다. 과거 시제는 이미 ‘완료된 사건에 대한 보고’로 그 기능을 설명할 수 있다면 현재 시제의 경우 과거 시제보다는 텍스트 내에서의 쓰임이 훨씬 더 다양하다. 김민영(2012:61)은 현재 시제의 특징을 다음 다섯 가지로 설명하였다.

- 
- ① 현재 시제의 시간 영역이 한 개인화자의 인지능력이 미치지 못할 상황까지 확대될 수 있다.
  - ② 시간 영역이 인지능력이 닿지 못하는 영역이라면 화자 세계에서는 영원히 계속될 수 있다.
  - ③ 인식 가능한 영역 내에 있는 경우 지속되는 상황이나 진행되는 사건에 대해 끝점을 별도로 언급하지 않아도 현재로 인식하여 이야기할 수 있다.
  - ④ 과거 어느 때의 사건이 지금도 반복적으로 이루어지고 있다는 사실이 확인된 가운데 앞으로라도 그러할 것으로 추정된다면 현재시제를 사용하여 말해도 무방하다.
  - ⑤ 지금 발화 찰나의 순간에 미래의 어떤 사건이 내정되어 있다면 이는 현재시제 영역에서 이야기될 수 있다.
- 

현재 시제는 이처럼 지속되는 상황이나 진행되는 사건과 관련되어 있을 수 있고 과거의 어떤 때부터 현재까지 반복적으로 이루어짐을 나타내기도 한다. 또한 시간적 인지 영역을 초월한 불변의 보편적 현재 의미로 설명되기도 한다.

이러한 특징을 지닌 현재 시제가 다음과 같은 조건에 의해 선택된다고 본 논의들이 있다. 이들 논의들은 현재 시제가 어떤 기능을 목적으로 사용되고 있는지를 살펴보고자 한 것이다.

[표 IV-3] 연구자별 현재 시제 기능

연구자	현재 시제 기능
정희자 (1994:99)	① 발화시 또는 발화시를 지닌 시간에 일어나는 사건 묘사할 때 ② 명제의 진리치에 대한 발화시 화자의 믿음을 나타낼 때 ③ 발화 이후에 일어날 사건에 화자가 직접 또는 간접으로 관련되어 있어 그 사건이 확정된 현실적인 일로 나타내려는 화자의 의도를 표현할 때 ④ 가까운 미래 사건 발생이 발화시 화자의 의도에 달려 있을 경우 화자의 발화시 의도를 표현할 때
김언자 (2001:546-548)	① 발화 시점과 일치하는 직시적 현재 시제 기능 ② 현재 일어나고 있는 시점에 대한 것이 아니라 상당 기간의 과거나 미래까지 반복적으로 나타나는 습관적 현재 시제 기능 ③ 특정 시점을 벗어나 모든 시점을 내포해 시간성이 무의미한 보편적 현재 ④ 역사적 사실을 기술할 때 나타나는 시제로 단절된 모습의 현재 시제
김홍수 (2005:99)	① 소설에서 사건을 서술할 때 과거 사태인데 전경화의 기능으로 사용될 때 ② 일반적으로 습관적인 상황을 드러낼 때 ③ 배경 담화에서 정보를 제공할 때 ④ 사실 설명을 할 때 ⑤ 사건에 대해 논평할 때
김민영 (2012:66-82)	① 화자가 발화시와 일치하는 상황을 청자에게 전달할 때 ② 어떤 사실이 시간을 초월하여 실재하거나 또는 항시적임을 나타낼 때 ③ 화자가 발화시 기준으로 아직 일어나지 않은 일에 대해 확신을 가지고 이야기할 때 ④ 시제 변화를 통해 화자의 의도를 보다 현장감 있게 나타내고자 할 때

먼저 정희자(1994:99)는 현재 시제가 선택되는 일반적인 조건들에 대해 설명하였다. 현재 시제의 선택 조건을 크게 4가지로 보았는데 ①의 내용은 현재 시제의 직시적 기능과 관련이 있다. 그리고 ②는 보편적 사실을 나타내는 일반화 기능으로 설명할 수 있다. ③은 가까운 미래를 표현하는 기능으로 볼 수 있으며 마지막으로 ④는 과거 시제와 함께 많이 기술되는 역사적 현재 시제라고 명명되는 과거 사건이 현재 시제로 나타나는 기능이다.

특정 텍스트의 현재 시제 기능에 대해 설명한 논의가 있다. 김언자(2001)는 서사 텍스트를 중심으로 현재 시제에 대해 논의하면서 현재 시제를 크게 4가지의 관점에서 살펴보았다. ①은 정희자(1994)와 같이 현재 시제의 직시적 기능과 상통하며 ②는 [반복성]을 지닌 습관적 현재 시제 그리고 ③은 [항시성]

의 자질로 설명되는 보편적 현재 시제로 볼 수 있다. 마지막 ④의 경우는 역사적 현재 시제로 그 특징을 기술하였다.

소설 텍스트에서 현재 시제가 쓰이는 기능들을 분석한 김홍수(2005:99)는 텍스트를 전경과 배경으로 나누어 시제의 사용을 분석하였다. 전경에서 과거의 사건임에도 현재 시제가 쓰이는 기능은 앞서 정희자(1994)에서 살펴본 역사적 현재 시제와 동일한 기능으로 볼 수 있고 그 외에 현재 시제의 일반적인 특징인 습관적 상황에서도 현재 시제가 사용된다고 보았다. 또 배경 정보에서 주요한 사건에 대해 기술하고자 할 때, 사실을 객관적으로 설명할 때 그리고 마지막으로 사건에 대한 평가를 하는 기능에서 현재 시제가 사용될 수 있다고 보았다.

이러한 논의들의 공통점은 현재 시제를 ‘시간의 직시적 기능, 습관화 표현 기능, 객관화 기능, 역사적 현재 기능, 평가 기능’으로 현재 시제 기능을 설명하고 있다는 것이다. 본고에서는 김민영(2012)이 분류한 현재 시제 기능에 주목하였다. 현재 시제 기능을 크게 4가지로 설명하였는데 먼저 시제의 기본 의미 기능을 직시적 기능으로서 동시 상황을 제보하는 기능으로 설명하였다. 두 번째로 정희자(1994)와 김언자(2001)의 논의에서 현재 기능으로 설명한 보편적인 특징을 드러내는 일반화의 기능으로서의 현재 시제를 설명하였다. 또한 가까운 미래에 일어날 일에 대해 [확실성]을 기반으로 현재 시제를 사용하는 사실화 기능과 마지막으로 모든 시제 기능에서 공통적으로 주목하고 있는 역사적 현재 시제의 기능을 현재 시제 기능으로 중요하다고 보았다.

본 연구에서는 현재 시제가 텍스트에서 나타내고자 하는 기능에 초점을 두고 현재 시제가 어떻게 사용되고 있는지 분석하고자 하였다. 현재형 텍스트의 현재 시제 기능을 분석하기 위해 먼저 ‘동시 상황 보고 기능’을 ‘현재 시제’의 ‘기본적 의미 기능’으로 본다. 이것은 현재 시제가 기본적으로 ‘보고 기능’이 있음을 전제로 한 것이다. 실제 분석은 현재 시제의 기본 기능이 텍스트에서 보고 기능을 무엇을 가지고 어떻게 하는지에 초점을 두었다. 객관적 정보를 전달하고자 하면 이것을 ‘객관적 정보 전달 기능’으로 분석하였고 생생하게 어떤 느낌을 전달하고자 하는 현재 시제 기능은 ‘현장감 증대 기능’으로 분석하였다. 마지막으로 과거의 사건이 현재까지 지속되는 상황에 대한 보고 기능은 ‘관계성 지속을 위한 기능’으로 보았다.

앞서 설명한 현재 시제 기능이 실제 ‘소개글’과 ‘설명글’에서 정보 전달과 이해를 목적으로 텍스트가 구성될 때 어떻게 시제가 유지되고 변화되는지를 살펴볼 필요가 있다. 정밀한 관찰과 분석을 위해 ‘소개글’ 121개와 ‘설명글’ 154개를 분석하고자 하였다.

현재형 텍스트 유형: 소개글과 설명글의 시제 사용		
연구 대상	주제 및 연구 자료	연구 기호
한국어 학습자 10명	<b>■ 소개글:</b> 다양한 주제 [121개: 문장 1,773개/ 13,260어절]	연구 자료 ㉠-1
	<b>■ 설명글:</b> 다양한 주제 [154개: 문장 1,990개/ 17,887어절]	연구 자료 ㉠-2

다음은 ‘소개글’과 ‘설명글’의 주제이다.

[표 IV-4] 소개글과 설명글의 세부 주제

소개글 주제	고향 소개, 좋아하는 한국 노래·영화·책 등, 소개하고 싶은 여행지·여행해 본 곳, 요즘 자주 가는 식당, 커피숍, 좋아하는 사람, 제일 좋아하는 물건, 고치고 싶은 나쁜 습관, 고향 음식 소개, 기념일, 첫사랑, 나만의 비법, 내가 아끼는 물건, 나만의 민간요법 소개하기, 텔레비전 프로그램 소개하는 글쓰기, 여행지 소개 글 쓰기, 자신만의 비결에 대해 메모하기
설명글 주제	스트레스를 푸는 방법, 고향의 특별한 명절, 상상 속의 미래, 특별한 운동 경기, 민족 소개, 환경 문제, 동식물 멸종, 미래의 과학 기술을 예상하는 글쓰기, 외모와 옷차림 묘사하기, 성격을 비교하는 짧은 글쓰기, 사랑에 대한 정의 내리고 한 단락 쓰기, 전통적 가족과 현대식 가족 비교·대조하기, 미래 직업에 대한 글쓰기, 자국의 교육 제도를 설명하는 글쓰기, 요리에 대한 설명, 조리법 쓰기, 살기 좋은 도시의 조건과 그 이유 쓰기, 고정관념에 대해 설명하는 글쓰기, 용어 또는 현상을 설명하는 쓰기, 건축물 외양 묘사하는 쓰기, 역사적 사건 기술하기, 원인과 결과 분석하여 쓰기, 요약하는 쓰기

10명의 학습자를 대상으로 수집한 자료로 소개글과 설명글에서 어떻게 시제를 선택하고 사용하는지를 수준별 그리고 주제별로 분석하였다. 10명의 학습자들의 국적은 중국 학생 6명과 우즈베키스탄 학생 2명, 프랑스 학생 1명, 미국 학생 1명을 대상으로 하였다. 한 명의 학습자가 작성한 여러 가지 주제의 소개글과 설명글을 분석 대상으로 하였는데 이것은 동일한 유형의 텍스트의 서로 다른 주제 영역에서 언어 사용자가 어떤 시제를 선택하여 사용하였는지를 살

펴보는 것이 중요하기 때문이다. 현재형 텍스트는 객관적인 정보 전달을 목적으로 하여 설명하는 경우가 많아 현재 시제가 지배적으로 사용된다. 따라서 기본적으로는 현재 시제의 기능을 아는 것이 중요하다. 그러나 현재 시제의 기능 외에 다른 시제들이 어떠한 기능을 위해 선택되는지에 대한 지식 또한 알아야 한다. 앞서 여러 번 강조하였듯이 텍스트를 구성할 때 텍스트 전반에 일관되게 실현되는 시제 사용의 지식을 습득하는 것이 중요하나 이것이 한 시제로만 텍스트를 구성해야 한다고 주장하는 것은 아니다. 이는 같은 미래를 설명한다고 해도 학습자의 선택과 의도에 의해 시제 사용이 달라지는 경우가 있기 때문이다. 다음은 ‘상상 속의 미래’라는 주제로 3급 학습자들이 작성한 자료이다.

<p>내 생각에 미래에는 날씨가 지금보다 많이 <u>더워질 것이다</u>. 그래서 열대에서 살았던 사람이 다른 곳으로 이민 가고 거기서 살고 있는 사람의 점점 <u>없어질 것이다</u>. 지금 사람도 많고 나무도 없는 남극과 북극은 점점 <u>활기찰 것이다</u>. 과학자와 탐사대는 남북극대신 열대에 관심이 <u>더 많을 것이다</u>. 사람이 많이 뚝뚝해져서 일이 할 수 있는 로봇을 <u>만들 것이다</u>. 그래서 육체 노동을 한 사람이 없어지고 특히 위험한 일을 무엇이든지 다 로봇이 <u>할 것이다</u>. 처음에 날씨가 하도 변해서 사람이 많이 죽지만 과학자들이 새로 영양제를 만들어서 사람이 더 건강하고 더 오래 <u>살게 될 것이다</u>.</p> <p style="text-align: right;">㉠-2014-S6-3-6[밑줄과 번호는 연구자]</p>
<p>요즘 사람들이 시간을 많지 않게 걸리면 더 좋다고 생각한다. *㉡미래에 어렸을 때 탔던 기차를 아마 사라지고 비행기가 지금보다 <u>더 싸다</u>. 왜냐하면 비행기보다 더 빠른 교통방법이 있기 때문이다. ㉢[어떤 작은 모션을 타고 어디든지 5시간 이내 <u>도착할 수 있다</u>. 그리고 지금 사용한 휴대폰이 없어지고 대신 다양한 기능이 있는 안경이 <u>생긴다</u>. 이 안경이 쓰고 있다면 3D화면이 나온다. 가지고 다녀는 컴퓨터하고 휴대폰처럼 전화할 수 있고 인터넷을 <u>검색 수 있다</u>. 쇼핑할 때 그냥 이 안경 쓰고 가면 된다. 계산할 때 카드 대신 레티날을 <u>스캔한다</u>. 무엇이든지 안 가져도 괜찮다. 미래에 얼마 편리한지 <u>모른다</u>. 이 세상에서 살면 살수록 더 편리해진다. 그런데 내가 이런 변화가 정말 좋다고 생각하지 <u>않는다</u>.] ㉣옛날 사람들이 서로 친절하게 사귄 방식이 점점 없어졌다. 그게 좀 아쉽다.</p> <p style="text-align: right;">㉠-2014-S9-3-6[밑줄과 번호는 연구자]</p>

[예 IV-18] 동일한 주제에 대해 시제 사용이 다른 텍스트 비교

[예 IV-18]에서 알 수 있듯이 미래에 일어날 일에 대해 생생하게 표현하기 위해서 현재 시제를 사용하는 학습자가 있는 반면에 미래 시제를 사용하여 미래의 일들을 기술하는 학습자가 있었다. [㉠-2014-S6-3-06]의 학습자는 미래에 일어날 일에 대해 기술할 때 대부분의 시제로 ‘-(으)ㄹ 것’을 사용하고 있다.

이는 추측의 의미를 더욱 강조하여 표현하고자 한 것으로 생각된다. 반면에 생동감을 살리기 위해서 현재 시제로 미래의 상황을 표현한 [㉠-2014-S9-3-06] 학습자의 자료도 있었다. ㉠부분에서는 현재 시제를 사용하여 미래의 상황을 표현하고 있다. 다만 ㉠은 생생한 표현을 위한 것이 아니라 추측을 나타내는 상황이기 때문에 현재 시제 사용이 적절하지 않게 사용되고 있었다.

이처럼 같은 설명글이라도 언어 사용자가 어떠한 관점으로 시제를 사용할 것인지에 대한 시제 선택의 의도를 아는 것이 의미가 있다. 이러한 특징은 소개글에서도 나타난다. 소개를 목적으로 텍스트가 구성된 예라고 할지라도 소개에 경험글의 비중이 더 많으나 객관적인 정보의 비중이 많으냐에 따라 시제 사용이 달라질 수 있다. 이에 이 절에서는 정보 전달과 이해를 목적으로 하는 ‘설명글’과 ‘소개글’을 중심으로 현재 시제의 기능이 실제 텍스트에서 어떻게 실현되어 있는지를 살펴보고자 한다. 이를 통해 현재 시제가 유지되는 양상과 현재 시제가 과거 시제로 변환되는 양상의 특징들을 관찰해 보고자 한다.

## 2.1. 객관적 정보 전달의 시제 유지 양상

소개글에서 정보 전달을 위해 시제를 유지하는 텍스트들이 있었다.

저는 자주 식당은 “어머니의 손”이예요. 제 집에서 가까워서 자주 가요. 그 식당은 맛있고 값도 비싸지 않아요. 그 식당 음식 중 제일 맛있는 순두부찌개예요. 그냥 오천원은 먹을 수 있어요. 아주머니는 항상 다양한 야채를 찌개에서 놓아줘요. 그리고 반찬도 많고 맛있어요. 식당 안내는 간단해요. 탁자하고 의자밖에 없어요. 그렇지만 아주머니가 너무 친절해요. 서비스가 아주 좋아요. 두 명같이 식사하려고 와서 항상 음료수를 줘요.
㉠-1-2014-S1-2-5[밑줄과 번호는 연구자]
감기에 걸렸을 때 집에서 쉽게 할 수 있는 치료법이 있다. 생강 한 개 갈아서 콜라 한 병과 끓인 후에 먹는다. 감기가 빨리 날 수 있다. 이 방법은 성인뿐만 아니라 아이들도 쓸 수 있다. 약보다 더 맛있어서 아이들이 이 방법을 아주 좋아한다.
㉠-1-2014-S1-4-2[밑줄과 번호는 연구자]
여러 명 사람들이 한 주제 중심으로 토론하는 내용이다. 출연자는 여러 나라에 와서 지금 한국에 사는 외국인이다. 그 프로그램에서 여러 나라 사람의 생각과 의견 다 알 수 있고 한국에 대해 외국 사람의 느낌도 알 수 있다. 짧은 시간 동안 여러 나라에 여행하는 듯하다. 자기 나라의 장점 자랑도 하고 단점도 발견 할 수 있다. 성인에게서 좋은 반응도 얻고 청소년 중에서 인기도 많다. 재미있고 즐겁게 배우와 나눌 수 있다는 평가를 받고 있다.
㉠-1-2014-S1-4-9[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-19] 동일한 학습자의 소개글에서 급별 현재 시제 사용 비교



[㉔-1-2014-S1-2-5], [㉔-1-2014-S1-4-2], [㉔-1-2014-S1-4-9] 글은 동일한 학습자가 작성한 소개글이다. [㉔-1-2014-S1-2-5]는 2급에서 좋아하는 식당을 소개하는 글이며 [㉔-1-2014-S1-4-2]는 자신이 알고 있는 민간요법을 소개하는 글, 마지막으로 [㉔-1-2014-S1-4-9]는 TV 프로그램을 소개하는 글이다. 이 글들은 모두 자신이 알고 있는 정보를 소개하는 것을 목적으로 하는 글이다. 거리감을 유지하며 일반적인 사실 내용을 기술할 때 현재 시제가 유지된 텍스트들이 많이 관찰되었다.

특히 민간요법을 소개하는 글의 경우 객관적인 정보 전달에 목적을 두고 기술하는 경우에는 현재 시제가 유지되고 있었다.

<p>잠을 못 잘 때 집에서 쉽게 할 수 있는 치료법이 <b>있습니다</b>. 따뜻한 우유를 <b>마십니다</b>. 먼저 컵에 우유를 넣고 전자레인지에 <b>데웁니다</b>. 그 따뜻한 우유를 천천히 마시면 잠이 잘 <b>옵니다</b>. 이 방법에 몸에 좋을 뿐만 아니라 쉽게 <b>준비할 수 있습니다</b>.</p> <p style="text-align: right;">㉔-1-2014-S2-4-2[밑줄과 번호는 연구자]</p>
<p>많은 사람들은 뒷목이 뻣뻣하고 허리 아프고 피로가 가지지 <b>않는다고 합니다</b>. 사실은 보통 바르지 못한 앉은 자세나 오랫동안 같은 앉은 자세가 있기 때문에 <b>그렇습니다</b>. 자신의 자세 고쳐야 되고 민간요법도 <b>있습니다</b>. 소금로 온찜질을 하면 효과가 <b>있습니다</b>. 이 방법은 쉽게 할 뿐만 아니라 통증 개선에 <b>효과적입니다</b>.</p> <p style="text-align: right;">㉔-1-2014-S4-4-2[밑줄과 번호는 연구자]</p>
<p>추운 날씨 때나 아이스크림을 너무 많이 먹으면 가끔 감기에 <b>걸릴 수 있습니다</b>. 감기에 걸릴 때 집에서 쉽게 할 수 있는 치료법이 <b>있습니다</b>. 우리 나라에서는 좋은 민간요법이 <b>있습니다</b>. 뜨거운 우유에 꿀과 버터를 넣고 잘 <b>섞어야 합니다</b>. 그 음료수를 잠이 자기 전에 <b>마셔야 합니다</b>. 이 방법은 건강에 좋을 뿐만 아니라 아주 <b>맛있습니다</b>. 아침에는 건강을 회복한 것을 느낄 수 <b>있습니다</b>.</p> <p style="text-align: right;">㉔-1-2014-S1-4-9[밑줄과 번호는 연구자]</p>

[예 IV-20] 민간요법 소개글에서 현재 시제 유지 양상

[예 IV-20]과 같이 민간요법을 소개하는 글에서 객관적인 정보를 전달하는 것에 초점을 둘 때는 현재 시제가 지배적으로 사용되었다. 민간요법의 경우 방법을 설명하는 내용들이 많았는데 이 경우 일반적인 사실을 기술하는 현재 시제의 기능이 텍스트 내에 실현된 것으로 이런 종류의 글에서는 현재 시제가 시제 유지를 하며 쓰이고 있었다.

객관적인 정보를 전달하기 위해 무엇인가를 소개하는 글에서 현재 시제가 유지되듯이 객관적인 정보를 설명하기 위한 텍스트 또한 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

<p>무술이라는 우리나라의 <b>전통운동이다</b>. 이름의 의미는 전투를 <b>멈춘다</b>는 뜻이다. 무술은 싸우는 방법을 사용해서 전투를 멈추한 목적을 <b>달성한다</b>. 무술은 역사가 <b>유구하다</b>. 무술의 기원은 <b>상주시대다</b>. 무술하는 방법은 치다, 때리다 같은 등등 동작 규칙적으로 투로를 <b>형성된다</b>. 맨손으로도 할 수 있고 해서 무술의 좋은점은 아무데서나 쉽게 할 수 <b>있다는 점이다</b>. 또 무술을 항상 하면 근육의 탄력을 향상받을 수 있고 신경 반응 능력도 <b>연습할 수 있다</b>.</p> <p style="text-align: right;">[㉠-2-2014-S1-4-3] 밑줄과 번호는 연구자]</p>
<p>꾸라씨라는 경기는 씨름과 비슷한 <b>경기입니다</b>. ㉠ <u>꾸라씨의 고양이 우즈베크스탄인데 이 경기는 생긴 지 3500년이 지났습니다</u>. 우즈베크어로 목표를 정정당당하게 이룬다는 <b>의미합니다</b>. 꾸라씨를 하는 방법은 씨름 경기와 <b>비슷합니다</b>. 두 선수가 서로를 잡고 상대방을 쓰러뜨리는 <b>경기입니다</b>. 바닥에 상대방을 쓰러뜨리면 한 점 <b>줍니다</b>. 점수를 많이 받는 사람은 <b>이깁니다</b>. 꾸라씨는 씨름에 비해서 모래판 대신 세모 모양의 <b>투기장입니다</b>. 씨름을 할 때 부분이 땅에 먼저 닿는 사람이 지게 돼서 경기 끝이고 꾸라씨에 5분씩 한 세트만 <b>있습니다</b>. 그리고 꾸라씨에서 살바를 잡는 대신 옷을 <b>잡습니다</b>. 꾸라씨를 어디에서나 <b>탈 수 있습니다</b>. 보통 명절 때 꾸라씨를 <b>합니다</b>. 경기 구경이 <b>재미있습니다</b>. 꾸라씨의 좋은 점은 위험하지 <b>않다는 것입니다</b>.</p> <p style="text-align: right;">[㉠-2-2014-S8-4-3] 밑줄과 번호는 연구자]</p>
<p>소프트볼은 야구랑 비슷한 <b>경기입니다</b>. 영어로 ‘부드러운’을 의미하는 “soft”와 공이라는 ‘ball’를 합쳐서 만든 <b>이름입니다</b>. 부드러운 공이라는 뜻입니다. ㉡ <u>처음에 소프트볼은 실내야구였다고 들었습니다</u>. 왜냐하면 어떤 미국 사람은 날씨가 나쁠 때도 야구를 하고 싶어서 소프트볼을 만든 것이기 때문입니다. 이 이유로 소프트볼의 규칙은 야구와 <b>비슷합니다</b>. 야구에 비해 소프트볼 더 크지만 더 <b>부드럽습니다</b>. 그리고 배트는 야구 배트에 비해 작고 가벼울 뿐만 아니라 경기 장소도 <b>작습니다</b>.</p> <p>소프트볼은 야구에 비해 좋은 점은 무슨 날씨도 <b>할 수 있다는 점입니다</b>. 배트가 야구에 비해 쉽게 사용하니까 누구든지 다 할 수 있는 것도 <b>장점입니다</b>. 이 특징대로 소프트볼은 “누구나 참가하는 운동”이라는 별명이 <b>있습니다</b>. 지금 올림픽 경기 중에 여자 소프트볼이라는 경기 종목도 <b>있습니다</b>. 야구에 비해 소프트볼이 사용하는 공이 더 부드러워서 그렇게 <b>위험하지 않습니다</b>. 아이들도 <b>할 수 있습니다</b>. 야구처럼 두 팀이 교대로 하기 때문에 경기 진행이 빨라서 흥미진진한 경기를 즐길 수 있다는 것도 <b>장점입니다</b>.</p> <p style="text-align: right;">[㉠-2-2014-S9-4-3] 밑줄과 번호는 연구자]</p>

[예 IV-21] 스포츠 경기 설명글에서 현재 시제 유지 양상

[㉠-2-2014-S1-4-3], [㉠-2-2014-S8-4-3], [㉠-2-2014-S9-4-3] 글은 모두 특별한 스포츠 경기를 설명하는 글이다. [㉠-2-2014-S1-4-3]은 ‘무술’을, [㉠-2-2014-S8-4-03]는 ‘꾸라씨’라는 씨름 경기의 한 종류를, 마지막으로 [㉠-2-2014-S9-4-03]은 ‘소프트볼’에 대해 설명하고 있다.

‘㉠’과 ‘㉡’을 제외하면 이 세 텍스트는 모두 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었다. 일반적으로 스포츠를 설명할 때는 경기 방법과 인원 구성, 경기 시간 등의 내용이 포함되는데 이때 대상과의 거리를 유지하며 현재 시제를 사용하여 객관적인 설명을 하게 된다. ‘㉠’과 ‘㉡’의 경우는 현재 시제가 아닌 과거 시제가 사용되고 있었는데 이것은 스포츠를 설명할 때 유래와 기간과 관련된 과거의 정보를 소개하는 기능이 포함된 예로 볼 수 있다.

마지막으로 요리법을 설명하는 글에서도 현재 시제가 유지되고 있었다.

<p>요즘 한국에서 중화요리 바람이 불고 있다. 그래서 오늘 남녀노소를 막론하고 누구나 좋아하는 요리 마파두부의 요리 방법을 가르쳐 줄 것이다.</p> <p>준비한 재료: 대파, 대진 영파, 돼지고기 다짐육, 두부, 물, 고춧가루, 고추장, 된장, 다진 마늘, 간장, 전분</p> <p>(가) 먼저 대파는 반으로 중간을 갈라 잘게 <b>썰어준다</b>. 양파도 대파와 같은 크기로 다져서 <b>준비한다</b>. 두부는 깍둑썰어 <b>준비한다</b>. 전분 반스푼과 물3스푼을 고루 <b>섞어준다</b>. 팬에 카놀라유를 둘러 주고 썰어 놓은 파는 기름에 튀겨 파향이 날 때까지 <b>만들다</b>. 그 다음에 양파를 넣고 같이 <b>볶아 준다</b>. 돼지고기 다짐육도 넣어 <b>익혀 준다</b>. 고기가 익어 색이 변하면 고춧가루 3스푼, 된장 1스푼, 고추장 1스푼, 다진 마늘 2스푼, 간장 1/3 컵, 물2컵을 <b>넣어 준다</b>. 조금 끓여 준 후에 두부를 <b>넣어 준다</b>. 마지막 전분물을 넣고 한번만 더 볶으면 마파두부가 <b>완성된다</b>.</p> <p style="text-align: right;">㉠-2-2014-S1-5-13[밑줄과 번호는 연구자]</p>	<p>작년부터 중국 네티즌사이에서 토마토 밥이라는 요리 열풍이 불었다. 요리 방법이 간단할 뿐만 아니라 재료도 복잡하지 않기 때문에 누구든지 다 쉽게 할 수 있다.</p> <p>(나) 요리를 시작하기 전에 토마토 하나를 깨끗하게 씻고 끓을 물에 한 15분 <b>담근다</b>. 그 후에 양파 조금씩 작게 다지고 자기 좋아하는 재료를 무엇이든지 다 작게 <b>다지면 된다</b>. 보통 햄이나 소시지 그리고 당근을 선택하는 사람들이 <b>많다</b>. 재료를 준비 완성한 후에 물을 담그고 있는 쌀에 참기름 한 숟가락을 넣고 소금 적당히 넣고 전에 다진 재료를 쌀 위에 얹으면 <b>된다</b>. 토마토 하나 전체로 넣고 밥을 뜸들이면 요리가 거의 <b>끝난다</b>. 25분 후에 밥을 잘 익으면 모든 재료랑 비비고 요리 <b>완성한다</b>.</p> <p>토마토 밥은 새콤달콤 한 맛이 나기 때문에 평소에 밥을 잘 안 먹는 아이의 입맛도 맞다. 그래서 토마토 밥은 남녀노소를 막론하고 누구나 좋아하는 새로운 요리다.</p> <p style="text-align: right;">㉡-2-2014-S6-5-13[밑줄과 번호는 연구자]</p>
--	---

[예 IV-22] 요리법 설명글에서 현재 시제 유지 양상

[예 IV-22]의 (가)와 (나) 부분의 내용을 보면 요리법에 대한 설명은 현재 시제가 유지되어 있었다. 이처럼 객관적인 정보를 전달하기 위한 소개글이나 설명글에서는 현재 시제가 지배적으로 사용되며 시제 유지가 이루어지고 있었다. 객관적인 정보의 경우 변하지 않는 보편적인 성격을 지니고 있고 이것을 전달하는 언어 사용자 또한 그것을 객관화의 과정을 통해 대상과의 거리를 유지하며 현재 시제를 표현하고 있었다.

## 2.2. 관계성 지속을 위한 시제 유지 양상

객관적인 정보를 전달하기 위한 ‘소개글’이나 ‘설명글’에서는 현재 시제로 텍스트의 내용이 구성되어 있는 예들이 많았다. 이외에 과거 시점으로부터 현재 시점까지 어떤 사건이나 상황이 반복적으로 지속됨을 나타내기 위해 일관되게 시제를 유지하는 양상들이 발견되었다.

요즘에 제가 자주 가는 커피숍은 **커피 스미스에요**. 저는 매주 커피 스미스에 가서 아메리카노 한 잔 **마셔요**. 커피 스미스는 신사동에 있는데 신사역에서 **가까워요**. 지하철 3호선을 타고 신사역에서 **내려요**. 8번 출구로 나가서 쪽 가다가 왼쪽에 가로수길에 있는데 5분 걸리면 커피 스미스를 **보여요**.

(가) [일요일에 친구하고 교회에 가고 예배가 끝나고 가로수길에 **가요**. 거기에서 우리 쇼핑을 하고 커피 스미스에서 커피를 **마셔요**.] 커피 스미스의 분위기가 아주 좋아서 사람들이 **많아요**. 커피 스미스에 유리 창문이 많이 있는데 분위기가 **좋아요**. 날씨가 좋으면 그 창문들이 **열어요**.

그래서 걷는 사람들이 **볼 수 있어요**. 특히 사람들이 봤으면 좋겠어요. 가끔 가게에서 유명한 사람들이 **볼 수 있어요**. 커피스미스의 커피가 비싸지만 서비스가 **좋아요**. 거기에 직원들은 정말 친절하고 항상 **웃어요**. 그래서 기분이 **좋아요**. 가로수길의 있는 커피 스미스에 한번 **가보세요**. 거기에 가격이 좀 비싸지만 분위기와 서비스와 교통은 아주 좋고 **편해요**.

㉠-1-2014-S2-2-5[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-23] 자주 가는 커피숍 소개글에서 현재 시제 유지 양상

[예 IV-23]은 2급 학습자가 자주 가는 커피숍에 대해 쓴 글이다. 학습자는 (가)와 같이 반복적으로 자신이 하는 행위에 대한 내용을 현재 시제로 표현하고 있었다. 정보 전달을 목적으로 어떤 대상이나 사람을 소개하고자 할 때 반복성을 포함한 지속적인 상황에 대한 내용은 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

또한 생동감을 표현하기 위해 현재 시제가 유지되는 양상들이 나타났다. 생생한 느낌을 표현하기 위해 묘사하듯 내용을 기술할 경우 현재 시제가 사용되고 있음을 알 수 있었다. 다음은 초급과 중급 학습자의 고향을 소개하는 글이다.

<p>내몽골에 오신 것을 <b>환영합니다!</b> 제 고향은 중국 내몽골이라고 <b>합니다</b>. 사람들이 거기 “리그명주”라고 <b>부릅니다</b>. 내몽골은 중국 <b>노던준주입니다</b>. 옆에 몽골이 <b>있습니다</b>. 내몽골이 주요 한 민족은 한족과 <b>몽골족입니다</b>. 저는 그냥 몽골족의 <b>아이입니다</b>. 내몽골은 봄, 여름, 가을, 겨울 사계절이 있습니다. 봄은 날씨가 맑고 따뜻합니다. 하지만 황사 때문에 공기가 안 좋습니다.</p> <p>여름은 아주 <b>덥습니다</b>. 기온이 38도까지 <b>올라갑니다</b>. 가을은 <b>시원합니다</b>. 그래서 이 동안은 사람들이 좋아하는 여행을 하는 <b>시간입니다</b>. 겨울은 아주 춥고 눈도 많이 <b>옵니다</b>. 프레리는 보려고 관광객은 내몽골에 <b>놀러 갑니다</b>. 후룬베이얼 대초원은 정말 <b>아름답습니다</b>. 프레리에서 타는 말이나, 궁술이나, 씨름도 참 <b>재미있습니다</b>. 맛있는 양고기와 유락을 <b>먹어 봅니다</b>. 프레리 문화 좋아하면 나담은 참석하거나 ‘어버’제사 <b>보러 갑시다</b>. 내몽골에 오신 것은 <b>환영합니다</b>. <b>놀러 오세요</b>.</p> <p style="text-align: right;">㉠-1-2014-S3-2-1[밑줄과 번호는 연구자]</p>
<p>우리나라의 대표적인 여행지는 계절별로 <b>다르다</b>. 내가 소개하려는 곳은 우리나라 대표적인 봄철 <b>여행지다</b>. 이곳은 우위안이라고 <b>한다</b>. 중국 장시성 상라오에 있는 작은 <b>현이다</b>. 유채꽃이 산에 가득 <b>피어 있다</b>.</p> <p>우위안의 유채꽃은 화기가 아주 길어서 최장 2개월씩 <b>간다</b>. 우위안에서 유채꽃이 가장 아름다운 곳은 <b>강령이다</b>. 강령의 유채 꽃밭은 아주 넓어서 봄이면 관광객들이 많이 <b>찾아 간다</b>. 우위안에 가면 하얀색 옛스러운 건물을 <b>볼 수 있다</b>. 파란색 하늘, 노란색꽃, 녹색 강, 하얀색 건물으로 아름다운 그림을 <b>그린다</b>. 봄에 가면 호텔 예약이 <b>쉽지 않다</b>. 그래서 호텔 예약을 하느니 차라리 민박집을 이용하는 것이 더 <b>좋다</b>. 값이 싸고 집 주인 만들어 주는 음식도 <b>먹을 수 있다</b>.</p> <p style="text-align: right;">㉠-1-2014-S6-4-13[밑줄과 번호는 연구자]</p>

[예 IV-24] 여행지 소개글에서 급별 현재 시제 유지 비교

[예 IV-24]의 [㉠-1-2014-S3-2-1]의 글은 초급 학습자의 글이고 [㉠-1-2014-S6-4-13]의 글은 중급 학습자의 글이다. 초급 학습자는 생동감을 표현하기 위해 현재 시제를 사용하기보다는 객관적인 사실을 전달하기 위해 현재 시제를 사용하고 있다. 내몽골의 위치와 민족, 날씨와 유명한 관광지까지 정보를 소개하는 내용이 주를 이루었다.

그러나 중급 단계의 여행 소개글에서는 현장감을 증진을 위해 현재 시제가 유지되고 있는 상황도 분석되었다. 중급 학습자인 [㉠-1-2014-S6-4-13]의 글은 여행지를 소개하는 글로 정보를 전달할 때 마치 동일한 시간선상에서 대상을 바라보는 것과 같이 생동감을 표현하기 위해 현재 시제가 유지되고 있었다.

### 2.3. 경험 전달 기능의 시제 변환 양상

정보 전달과 이해를 목적으로 글을 작성할 때 객관적인 정보 전달의 측면에서 생동감 있는 표현을 나타내기 위해서 현재 시제가 지배적으로 사용되는 경우도 있었으나 과거 시제가 혼합되어 나타나는 경우도 있었다. 이때 정보 전달과 이해가 주가 되어도 그것을 자신의 경험으로 소개하고자 하는 경우에 과거 시제가 그 부분에서는 지배적으로 사용되고 있었다.

우리나라의 대표적인 여행지를 소개하겠습니다. 제가 소개하려는 곳은 다리입니다. 다리는 우리나라의 서남쪽에 있는 운남성에서 있습니다. 다리는 4계절이 봄과 같은 곳으로 유명합니다. 또한 중국의 소수민족 중 백족이 살고 있는 마을로 유명합니다. 청산이라는 산과 이해라는 바다는 다리에서 인기 제일 많은 볼거립니다. 저도 한 번 가본 적이 있기 때문에 다리를 추천하고 싶습니다.

(가) 산과 달리 저는 바다 더 좋아하니까 다리에 도착하자마자 처음날 밤에 이 해를 보러 밖에 나갔습니다. 정말로 아무말이도 필요 없는 정도로 아름다웠습니다. 끝없이 펼쳐지는 바다 한 눈에 보기만해도 마음이 차분해졌습니다.]

게다가 옆에 수없이 꽃으로 가득한 들판과 쌀쌀 날리는 바람 그 평화로운 느낌을 제가 지금까지 잊을 수 없습니다.

㉠-1-2014-S1-4-13[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-25] 여행지 소개글에서 과거 시제 사용

[예 IV-25]의 글은 여행지를 소개하는 글이다. 여행지를 소개할 때 객관적인 정보를 전달하는 경우에는 현재 시제가 유지되고 있었다. 그러나 언어 사용자가 (가)와 같이 자신의 경험에 대한 내용을 삽입하여 기술하고자 할 때는 과거로 관점이 이동하여 과거 시제로 표현되고 있었다.

이런 글을 자신의 경험과 관련된 내용으로 주제를 소개하고자 할 때 빈번하게 발생되었다. 2급 학습자의 아끼는 물건에 대한 소개글이다.

제가 제일 좋아하는 물건은 ‘화판’라고 합니다. (가) [중등학교에 입학했을 때 부모님은 사 줬습니다. 그때 물건 값은 너무 비싼 편이었습니다. 그래서 화판을 받았을 때 너무 즐거웠습니다.]

(나) 시간이 있으면 항상 밖에 나가서 풍경을 그림니다. 그 화판은 진짜 좋은 편이니까 사용하는 것을 편리합니다. 화판 때문에 그리는 그림은 정말 좋습니다. 기분이 안 좋을 때 화판하고 화장실에 갑니다. 혼자 그림을 그리면 스트레스를 부립니다. ㉡ 나쁜 일을 다 잊어 버렸습니다.

때로는 화판 보자마자 그리고 싶습니다. 그래서 화판이 친구처럼 저 옆에 있습니다. 좋은 것이나 나쁜 것을 화판에서 이야기할 때 걱정은 다 없습니다. 그래서 화판은 제 제일 좋아하는 물건입니다.

㉡-1-2014-S3-2-8[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-26] 아끼는 물건 소개글에서의 과거 시제 사용

[예 IV-26]은 초급 학습자의 텍스트로 아끼는 물건에 대한 소개로 글이 이루어져 있다. 전체적으로 이 글은 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있으나 경험을 이야기할 때는 (가)와 같이 과거 시제로 시제를 변환하여 사용하고 있었다.

(나)는 현재 시점을 중심으로 지금의 반복적인 상황에 대한 지속성을 현재 시제를 사용하여 나타내고 있다. 그러나 현재 시제가 유지되는 상황에서 ㉠과 같이 과거 시제를 사용하게 되면 적절하지 못한 시제 사용이 나타나게 된다.

반면에 생생하게 표현을 하고자 현재 시제를 사용했으나 시제 변환의 오류가 발생한 예도 있었다.

(가) 내가 아끼는 물건이 매년 썼던 **수첩이다**. 초등학교 때 학교가 우리 학생들한테 수첩을 주었다. 1학년부터 6학년까지 매년 하나씩 **주었다**. 수첩이 손바닥만 하고 **얇다**. 표지에 학교이름, 내 이름, 학년, 반, 학번이 **쓰여 있다**. (나) [숙제가 있으면 선생님이 그 숙제를 칠판에 **쓴다**. 우리는 칠판에서 쓰여 있는 숙제를 수첩에서 **베껴 쓴다**. 집에 가서 수첩이 따라서 숙제를 **해야 한다**. 숙제를 못 내면 선생님이 수첩에서 빨간 볼펜으로 숙제를 안 냈다는 **말을 쓴다**. 부모님한테 보이면 큰일이 날까봐 수첩이 학교에 놓고 가는 적을 많이 했다. 나는 숙제를 안 내기로 유명해서 수첩이 항상 **빨갳다**. 2003년에 사스가 있었는데 그때 우리가 학교에 가기 전에 체온을 수첩에서 **기록해야 된다**. 그리고 체온 옆에서 부모님이 서명해야 했는데 너무 귀찮아서 우리가 다 부모님일 척하고 서명했다.]

그 수첩들이 읽으면 옛날에 추억을 불러일으킨다. 나한테는 비싸다고 해서 아끼는 것은 아니고 의미가 가지고 있는 것은 또는 성장의 상징이 있는 것은 아껴야 하는 것이다.

㉠-1-2014-S5-3-6[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-27] 중급 학습자의 현재 시제 사용이 적절하지 못한 예

[예 IV-27]은 중급 학습자가 쓴 아끼는 물건에 대한 글이다. (가)에서 수첩에 대한 설명과 함께 그것을 어디에서 획득하게 되었는지를 밝히고 있다. 이때 현재까지 상태가 지속적으로 유지되어 있는 모습을 설명하기 위해서 현재 시제를 사용하여 기술하고 있다. (나)의 부분을 주목해서 볼 필요가 있다. 과거의 완료된 사건을 기술해야 함에도 여전히 현재 시제를 유지하고 있어 적절하지 못한 사용 양상을 보이고 있었다. 과거 시제로 시제를 유지하는 것이 적절하다.

다음으로 회상과 느낌을 표현할 때 과거 시제의 사용이 적절하게 사용되지 않은 예들도 있었다. 자신이 알고 있는 민간요법을 소개하는 글에서 정보 전달의 성격보다는 자신의 경험을 회상하여 기술하는 특징을 지닌 글인데 이 경우 앞부분의 회상과 뒷부분의 느낌을 표현할 때 시제 오류가 나타났다.

어렸을 때 생선을 먹으면 자꾸 목에 생선의 가시를 **맞았다**. (㉞) 그때마다 엄마가 밥을 크게 한입 먹으라고 깨물지 않게 단번에 **삼키라고 한다**. 그렇게 했더니 가시가 진짜 **내려갔다**.

(나) 그러나 내려가지 않는 상황도 **있다**. 그럴 때는 내가 고개를 들고 입을 할 수 있을 만큼 **연다**. 엄마는 돋보기안경을 쓰고 한 손에 손전등을 잡고 한 손에 젓가락을 **잡는다**. 손전등으로 입 깊게 비추면서 젓가락으로 가시를 **잡는다**. 젓가락요법이 밥 먹기요법보다 더 **낫다**.

밥 먹기 요법의 단점은 효과가 없을 뿐만 아니라 가시가 더 깊은 데에 갈 수도 있다는 점이다. 젓가락요법의 장점은 가시를 빨리 찾을 수 있을 뿐만 아니라 엄마가 보람을 느낄 수 있다는 점이다. 그런데 요법이 둘 다 아프다. 어찌나 아픈지 지금까지도 생선을 무서워한다.

㉞-2-2014-S5-4-2[밑줄과 번호는 연구자]

감기가 낫기를 위해서 알고 있는 치료법을 알려주고 싶습니다. 어렸을 때는 약해서 감기에 자주 걸렸습니다. 우리 엄마가 약을 준 대신 민간요법으로 치료를 했습니다. 콧물이 나오거나 코가 막히면 콧구멍에 양파 주스나 알로에 주스를 한 방울씩 떨어뜨려 주셨습니다. 열이 날 때 뜨거운 녹차와 산딸기 잼을 먹었습니다. 그 다음에 저는 침대에 누고 이불로 덮었습니다. 그렇게 누웠더니 땀이 많이 나서 열이 내려졌습니다. 저는 보통 감기에 걸렸을 때 기침이 어찌나 심한지 밤에 잘 수 없을 정도였습니다. ㉟ 그래서 엄마가 동그라미 모양 무를 냄비처럼 만들었습니다.

(다) 무속을 칼로 빼고 빈 무 안에 꿀을 **넣습니다**. 나흘 동안 달여서 하루에 식사 전에 세 번 한 숟가락씩 **먹습니다**. 이것은 건강에 좋을 뿐만 아니라 너무 맛있어서 아이들은 잘 **먹습니다**. 약을 많이 먹기가 간에 **좋지 않습니다**. 민간요법의 장점은 민간요법으로 치료를 할 때 치료가 건강에 나쁘지 **않다는 것입니다**.

㉞-2-2014-S8-4-2[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-28] 중급 학습자의 현재 시제 사용이 적절하지 못한 예

[예 IV-28]은 중급 학습자의 글이다. [㉞-2-2014-S5-4-2]의 글은 목에 가시가 걸렸을 때 민간요법으로 제거할 수 있는 방법을 주제로 하였고 [㉞-2-2014-S8-4-2]의 글은 감기에 걸렸을 때 사용할 수 있는 민간요법이다.

먼저 [㉞-2-2014-S5-4-2]의 (나)와 같이 과거의 경험을 중심으로 기술하게 되면 과거 시제를 사용하여 내용을 구성하는 것이 적절하다. 그런데 이 내용을 모두 현재 시제 기능과는 맞은 않은 시제로 표현하고 있어 시제 유지가 적절하게 이루어지지 않고 있다.

[㉞-2-2014-S8-4-2]의 (다)도 이 단락만 분리하여 보면 만드는 방법과 그것에 대한 기술을 하는 부분으로 전체적으로 현재 시제 유지가 적절해 보인다. 그러나 앞의 경험글과의 연관성을 살펴보았을 때 시제 변환이 효과적으로 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다.



## 2.4. 완료된 과거 사건이나 상황 전달 기능의 시제 변환 양상

마지막으로 소개글에서 완료된 과거의 사건을 전달하거나 상황에 대해 기술할 때 과거 시제로 나타나는 경우가 있었다. 이것은 과거 시제의 기본적인 기능으로 소개글이나 설명글에서 과거의 사건이나 상황을 전달하고자 할 때 시제 변환이 나타나고 있었다.

카를로트라라는 드라마는 “아서 왕 전설”에 대한 내용이다. (가) [이 드라마가 지금 끝났는데 방영이 됐을 때 M6이란 채널에 평일 8시 30분쯤에 진행됐다. 6시즌이고 1시즌부터 4시즌까지는 보통 3-5분 정도 회였다. 그렇지만 5시즌부터 1시간 정도로 만든 회였다.]

줄거리는 아서왕과 기사가 거룩한 잔을 찾고 있다는 내용이다. 하지만 그 기사들이 평범하고 똑똑하지 않으며 눈치가 없는 기사이다. 그래서 거룩한 잔의 모험은 쉬운 일이 아니라 여간 힘들지 않았다. 그리고 그 드라마의 장점은 흔히 흥미로운 개그를 사용한다는 점이다.

Alexandre Aslies 감독은 대사는 재미있게 만들었다. 단순한 개그가 아니라 재치가 있는 개그이다. 그리고 배우의 상영 아주 대단하다. 특히 Pexceval이란 주인공이다. 그 주인공은 가장 바보 같은 남자이다. 그렇지만 Pexceval의 역할을 맡는 배우가 독특한 표정으로 재미있게 했다.

㉠-1-2015-S10-4-9[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-29] TV 프로그램 소개글에서 과거 시제 사용

[예 IV-29]의 글은 중급 학습자의 TV 프로그램 소개글이다. 카를로트라라는 드라마에 대한 소개글인데 이 드라마에 대한 과거의 사건을 기술하고자 할 때 과거 시제를 사용하여 관련 내용을 구성하고 있었다.

다음은 스포츠 경기를 설명하는 글이다.

용주 경기는 중국 역사상 위대한 민족시인 구원을 기념한다는 것이다. 구원은 오월 초닷세에 미뤄장에 투신 자살하고 죽은 후 용에게 간혀 세상 사람들이 슬퍼하였다. 매년 이날이 돌아오면 오색종 끈을 미뤄장에 던져 용을 쫓아내곤 했다. 슬픔을 기념하기 위하여 사람들은 강에서 노를 저은 것이 점차 이후의 용주경기로 변하였다. 용주를 하면서 강에 있는 물고기를 쫓아버려야 물고기가 구원의 시체를 먹지 못하게 한다는 말도 있다.

용주는 용처럼 생긴 일종의 목선으로 만들 조우였다. 형형색색의 용모양의 배에 20여명 정도가 함께 세차게 노를 저어 나가고 맨 앞 용머리에 있는 사람이 목적지의 깃발을 빼어들면 우승하는 것이다. 지금 국제적인 민간 스포츠로 발전되었다.

㉠-2-2014-S4-4-3[밑줄과 번호는 연구자]

[예 IV-30] 특별한 스포츠 경기 설명글에서 과거 시제 사용

[예 IV-30]에서와 같이 역사적 사실이나 사건들을 설명하는 글을 쓸 때 과거 시제 변환이 자주 나타나고 있었다.

## V. 담화 문법 관점의 시제 교육의 실제

본 연구는 담화 문법 관점의 시제 교육을 위해 한국어 교육용 담화와 학습자들의 담화에 나타난 시제 사용 양상을 분석하였다. 그 결과 한국어 교육용 담화에서 실현되는 시제 현상들이 학습자 담화에서 발견되기도 하였으나 학습자들이 텍스트 전체에서 운용되고 있는 시제 사용에 대한 이해 부족으로 시제 사용의 어려움을 겪고 있다는 것도 알 수 있었다. 이것은 문법 범주 중심의 시제 교육으로는 해결할 수 없기에 문제 해결의 대안으로 담화 문법 관점의 시제 교육에 대한 관점 변화와 교육적 적용을 제안하였다.

초급 단계에서 시제 형태와 시간 지시 중심의 의미·기능에 대한 교육 내용을 교수하는 것도 필요하지만 시제가 실제로 텍스트에서 실현될 때 어떠한 방식으로 운용되는지에 대한 지식 또한 중요하다. 그러므로 담화 문법 관점의 시제 교육이 한국어 교육 현장에 실제적으로 적용되기 위해서는 이와 관련한 교육 목표 설정과 교육 내용 요소 선정이 필요하다.

이에 이 장에서는 담화 문법 관점의 시제 교육의 목표와 내용을 체계화하고 교육 현장에서 적용 가능한 시제 교육의 실재를 기사문을 중심으로 구성해 보고자 한다.

### 1. 담화 문법 관점의 시제 교육 목표

문법 지식의 개념을 습득하기 위해서는 문장 문법 관점의 언어 사용 양상이 아닌 담화 문법 관점에서의 문법 내용들이 어떠한 관계를 중심으로 사용되고 있는지에 대한 지식을 아는 것이 중요하다. 이에 먼저 담화 문법 관점에 대한 이해가 필요하다. 앞서 ‘담화 문법’을 ‘설명력을 확보하기 위한 담화 운용 지식의 구체적인 실행’으로 개념화하였다. 담화 문법 정의를 보면 담화 문법 관점은 지식과 실행 측면에서 이해될 수 있다. 먼저 지식은 문법 지식을 지시하는 말로 담화 운용에 필요한 지식이다. 이 지식을 습득하기 위해서는 문법 현상에 대한 설명력을 확보할 수 있는 해석적 관점이 필요하다. 둘째 실행에 대한 부

분이다. 문법 지식을 담화 내에서 운용 지식으로 사용하기 위해서는 실제 담화에 나타난 언어 현상들을 민감하게 관찰할 수 있어야 한다.

담화 문법 관점에서 설명력을 확보하기 위한 교육 대상이 될 수 있는 요소들은 크게 문장 차원에서의 문법 지식과 그것이 실현되어 있는 텍스트 차원의 문법 지식 그리고 그것이 공유되는 사회문화적 지식으로 나눌 수 있다. 그러나 본 연구에서는 한국어 교육적 적용을 위한 담화 문법 관점의 시제 교육에 대해 논의하고자 하였으므로 시제가 실현되어 있는 텍스트를 중심으로 담화 문법 관점의 시제 교육의 목표를 다음과 같이 설정한다.

- 담화 문법 관점의 시제 교육 목표: 담화 문법 관점에서의 시제 사용을 이해하고 실제 담화 내에서 기능에 맞게 쓸 수 있는 능력을 기른다.

## 2. 담화 문법 관점의 시제 교육 내용 요소

담화 문법 관점의 교육 내용 요소를 논의하기에 앞서 필수 요소가 되는 문법 지식의 개념을 습득하기 위해서는 문장 문법 관점의 언어 사용 양상과 담화 문법 관점에서의 문법 내용들이 어떠한 관계를 중심으로 사용되고 있는지를 이해할 필요가 있다.

시제 교육과 관련하여 학습자들에게 기본적으로 제공되어야 할 교수 자료는 크게 두 가지이다. 하나는 새로운 문법 항목에 대한 뜻과 사용법이 포함된 내용으로 구성된 예문이며 다른 하나는 시제 사용이 읽기 지문의 형태로 텍스트에 나타나 있는 자료이다. 먼저 학습자들에게 제공될 가장 기본적인 시제 교육의 내용은 시제 형태와 시제의 시간적 의미·기능이다. 이것은 학습자들이 시제의 기본 개념을 이해하는 데에 유용하며 어휘와 문형 연습 활동의 교육 내용으로 학습자들에게 제공될 수 있다. 그다음 담화 운용 지식 사용 능력의 신장을 위해 텍스트의 내용 구성 요소와 텍스트 유형이 교육 내용으로 선정될 수 있다. 텍스트 중심의 교육 내용은 학습자들이 담화 문법 관점에서 습득해야 하는 문법 지식으로 시제가 텍스트 내에서 어떠한 실현 양상을 통해 나타나는지에 대한 내용들과 관련되어 있다. 이때 고려해 볼 수 있는 교육 내용 요소가

텍스트의 시간 방향과 주시제인데 이것은 실제로 텍스트 내에서는 시제 유지와 시제 변환에 대한 이해와 설명을 가능하게 한다. 텍스트 내에서 지배적으로 사용되는 시제가 무엇인지를 알면 시제 결속성의 측면에서 시제 유지의 기능을 이해할 수 있다. 그리고 이런 시제 유지의 기능에 대한 이해는 자연스럽게 시제가 유지되지 않고 시제 변환이 나타나는 지점에 대한 해석을 제공해 줄 수 있으므로 시제 교육 내용을 구성할 때 중요하게 고려해야 한다.

학습자들이 이런 지식을 습득하게 되면 담화 운용으로서 시제 사용을 이해할 수 있으며 시간성을 고려하여 텍스트의 내용 구성도 할 수 있게 된다. 따라서 초급 단계에서 이루어지는 기초적인 시제 교육 내용은 시제가 실제로 실현되어 나타나는 텍스트와 연계되는 것이 필요하다.

## 2.1. 시제의 기본 의미와 기능에 대한 지식

교육 내용 측면에서 담화 문법 관점의 문법 교육을 구체화하기 위해서는 먼저 텍스트 내적인 이해가 필요하다. 이것은 시제의 기본 의미와 기능에 대한 지식과 관련되어 있으며 미시적 관점으로 교육 내용들을 선정한다.

구체적인 교육 내용의 대상은 형태와 관련된 시제 표현, 의미와 관련된 시간 의미 자질 마지막으로 텍스트에 실현된 시제 기능이다. 먼저 시제 형태에 대한 교육 내용은 다음과 같다.

- 1) 시제 선어말 어미(-았/었-, -ㄴ/는-...)
- 2) 시간 표현(부사, 부사구)
- 3) 높임 종결 표현(-하니다/습니다, -아요/어요) 등

먼저 급에 따라 제시되는 시제의 형태에 대한 정보가 제공될 수 있다. 텍스트의 시제성에 중점을 두어 교육 내용을 구성하게 되면 ‘-더-’ 계열과 ‘-던-’ 계열은 구어체의 성격이 강하므로 제외할 수 있다. 그러나 시제의 기본 의미와 기능에 대한 시제 교육에서는 함께 교수하는 것이 좋다. 시제성을 중심으로 같은 형태라고 하더라도 의미와 기능이 달라질 수 있음을 고려하여 교육 내용을 선정해야 한다. 급별 시제 형태 교육의 대상은 다음과 같이 제시할 수 있다.

- 초급: -왔/였-, -버니다/습니다, -아요/어요, -(으)르 거, -겠-
- 중급: -왔었/였었-, -더구나/더군(요), -더라고(요), -던테(요), -ㄴ/는다
- 고급: -(으)리-

시제의 의미에 대한 내용 또한 교육 내용 구성 시 고려해야 한다. 이때 시제의 의미는 두 가지의 층위에서 제시될 수 있다. 하나는 기본 의미에 대한 내용이고 다른 하나는 그것이 확장된 시간 외 의미에 대한 내용이다.

현재 시제의 기본 의미는 시제의 형태에 따라 달라질 수 있지만 기본적으로 현재 상태의 성격이나 속성을 설명하거나 질문할 때 사용된다. 또한 습관에 대한 일반적인 상황에 대해서도 사용될 수 있다. 기본 의미에 대한 이해를 바탕으로 상적인 특징들과 양태와의 관련성을 중심으로 시제의 의미를 이해할 필요가 있다. 이때는 현재 시제성의 시간적 특징보다는 시간 외적인 의미 기능들로 그 영역을 확장할 수 있다는 것에 주목할 필요가 있다.

[표 V-1] 현재 시제의 기본 의미와 확장 의미

시제	현재 시제
기본 의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 비격식적인 상황에서 현재 상태나 성격에 대해 설명하거나 질문할 때 사용한다.</li> <li>■ 일반적인 사실이나 습관적인 행동을 말할 때 사용한다.</li> <li>■ 공식적인 자리보다는 일상적인 만남에서 편하게 쓰거나 다소 친분이 있는 관계에서 윗사람에게 쓴다. 비슷한 또래나 지위이더라도 처음 만났거나 친하지 않아서 약간 높여야 하는 경우에 쓰기도 한다.</li> <li>■ 일반적으로 회의나 연설, 발표, 보고 등 공식적인 자리에서나 처음 만난 사람이나 손님과 같이 예의를 갖춰야 할 대상에게 쓰여 말하는 사람이 듣는 사람에게 공손히 설명할 때 사용한다.</li> </ul>
확장 의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 가까운 미래에 예정되어 있는 사실에 대해 설명할 때도 사용할 수 있다.</li> <li>■ 듣는 사람에게 어떤 행동을 같이 할 것을 제안·요청할 때 사용한다.</li> <li>■ 신문이나 일기 같은 글에서 현재의 상태나 사실, 과거의 행위나 상태, 예정된 일이나 의지, 추측 등을 객관적으로 나타낼 때 사용한다. 말할 때는 아랫사람이나 친한 사람에게만 쓰는 안 높임 표현이 되지만 글에서는 높임과 안 높임의 구분이 없어진다.</li> <li>■ 감탄을 나타낼 때 사용한다.</li> </ul>

현재 시제와 달리 과거 시제는 형태에 함의하고 있는 의미가 달라지므로 과거 시제는 시제 표현 형식에 따라 그것의 기본 의미와 확장으로 구분될 수 있다. 기본 의미는 초급 단계에서 교수되는 ‘-왔/였-’에 대한 내용이며 확장된 의미로

서의 과거 시제는 ‘-았었/였었-’, ‘-더-’ 계열, ‘-던-’ 계열을 중심으로 교육 내용을 구성할 필요가 있다.

[표 V-2] 과거 시제의 기본 의미와 확장 의미

시제	과거 시제
기본 의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 과거의 상태나 속성을 묻고 답할 때 사용한다.</li> <li>■ 과거에 일어난 일을 나타낼 때 사용한다.</li> <li>■ 과거의 상태를 나타낼 때 사용한다.</li> </ul>
확장 의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 과거의 어떤 일이 현재에는 더 이상 일어나지 않음을 강조하여 표현할 때 사용한다.</li> <li>■ ‘-았/었-’은 어떤 사건이나 행동이 과거에 일어났다는 사실을 나타내거나 그 상태나 결과가 유지되고 있을 때 사용한다.</li> <li>■ 과거에 직접 경험해서 새로 알게 된 사실에 대해 전달할 때 사용한다.</li> <li>■ 과거를 회상하며 경험한 사실에 대해 표현하거나 청자의 반응을 기대하며 과거 상황을 전달할 때 쓴다.</li> </ul>

구어 상황에서 많이 쓰이는 ‘-더라고요, -더구나/더군(요), -던데(요)’는 중급과 고급 이상의 교육 내용으로 구성할 수 있다. ‘-더-’ 계열과 ‘-던-’ 계열의 시제 표현은 과거의 상황을 중심으로 그것에 대한 지각이나 인식의 의미를 나타낼 때 사용되는데 이것은 흔히 ‘경험’과 관련되어 있다. 그러나 이렇게 간단하게 설명하기에는 사용상의 제약이 많아 사용 조건에 대한 이해 교육도 함께 이루어져야 한다.

마지막으로 중급 단계에서 학습될 수 있는 ‘-았었/였었-’은 ‘과거’라는 명시적인 시간적 개념을 중심으로 일어난 사건이나 상황이 지속되지 않음을 나타내는 시제 표현이다. 일반적으로 ‘-았었/였었-’은 ‘-았/었-’과의 비교를 통해 교수한다. ‘-았/었-’이 사건이나 행동이 과거에 일어났음을 나타내거나 그 사건이나 행위가 완료되어 그 상태가 유지됨을 나타내는 의미로 사용되는 데 반해 ‘-았었/였었-’은 현재와 이어지지 않는 과거의 사건을 표현한다는 점을 강조하여 제시한다.

미래 시제는 교재 사용에 많이 나타나지 않았으나 다른 시제와 달리 일치된 내용의 공유 부분이 동일하지 않다는 특징이 있다. 또 동사와 형용사의 결합 여부에 따라 의미 기능이 달라짐도 유의할 필요가 있다. 본 연구에서는 현재 시제와 과거 시제의 사용에 초점을 두고 논의를 진행하였으므로 간단히 정리하는 것으로 논의를 대신하고자 한다.

[표 V-3] 미래 시제의 기본 의미와 확장 의미

시제	미래 시제
기본 의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 예정이나 가능성 등 확정되지 않은 미래의 상황을 나타낼 때 쓴다.</li> <li>■ 격식적인 예정이나 가능성 등 확정되지 않은 미래의 상황에서 사용한다.</li> </ul>
확장 의미	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 과거의 일이나 주어의 동작이 완료된 것을 추측하거나 자신의 생각을 완곡하게 말할 때 사용한다.</li> <li>■ 말하는 당시의 상황이나 상태를 보고 추측하거나 추정하여 말할 때 사용한다.</li> <li>■ 1인칭 주어와 쓰인 ‘V-겠-’의 경우 말하는 사람이 무엇을 한다거나 할 것이라는 의도나 의지를 나타낸다.</li> <li>■ 가능성이나 능력을 나타낸다.</li> </ul>

다음으로는 시제 기능에 영향을 주는 시간성의 자질에 대한 이해가 필요하다. 정희자(2009:257-258)는 시제의 기능을 크게 직시 기능과 비직시 기능으로 나누어 설명하였다. 직시 기능은 일반적으로 시간성과 관련하여 설명하였는데 시간 지시와 관련하여 현재 시제는 ‘가까움(nearness)’을 의미하는 것으로, 과거 시제는 ‘멀 (remoteness)’을 의미하는 것으로 보았다. 이러한 시간성의 개념을 의미 자질로 세분화하여 설명할 경우 현재 시제는 ‘친밀성, 즉시성, 직접성, 확실성’으로 개념화될 수 있으며 과거 시제의 경우는 ‘거리감, 망설임, 간접성, 일시성’과 같은 개념으로 드러날 수 있다고 보았다. 이러한 시간성에 대한 접근을 시간성의 의미 자질을 보다 심도 있게 논의한 연구가 있다. 김민영(2013)은 시제의 의미 자질을 분석하여 이것이 어떻게 시제의 기능으로 연결될 수 있는지를 설명하고자 하였다. 정리하여 제시하여 보면 다음과 같다.

	의미 자질
현재 시제	[동시성], [초월성], [항시성], [지속성], [진행성], [반복성], [확정성]
과거 시제	[선시성], [불가역성], [완료성], [실재성], [기정사실화]
미래 시제	[후시성], [비실재성], [추론 가능성], [비확정성], [의도성], [가역성]

- 1) 현재: [순간성], [진행성], [지속성], [반복성] ...
- 2) 과거: [선시성], [결정성], [완료성] ...
- 3) 미래: [후시성], [비결정성], [의도성], [추론 가능성] ...

시제의 시간성을 중심으로 ‘동시/선시/후시’에 대한 시간적 자질들을 설명할 수 있으며 그 외에 텍스트와 관련된 다양한 시제의 기능들이 제공될 수 있다.

- 1) 현재: 동시 상황 전달 기능, 일반화 기능, 생동감 증진 기능
- 2) 과거: 선시 상황 전달 기능, 확정화 기능
- 3) 미래: 후시 정보 전달 기능, 계획 기능, 추측 기능, 공손화 기능

## 2.2. 텍스트 운용 지식으로서의 주시제와 텍스트 시간 방향

앞서 시제의 기본 의미와 기능에 대한 지식은 미시적 관점에서 접근하여 교육적 적용을 모색하는 것이 유용하다. 반면에 텍스트 운용에 있어서 시제의 기능을 거시적 관점에서 조망하는 관점으로 접근해 이해하는 것이 필요하다. 이것으로 문장과 텍스트가 담화 문법 관점에서 어떻게 연계되는지에 대한 지식을 획득할 수 있다.

담화 문법 관점에서 자원으로서의 시제가 텍스트에서 어떻게 사용되는지를 관찰하기 위해서는 시제 유지와 시제 변환에 초점을 두고 접근해야 한다. 이때 필요한 요소가 1) 주시제와 2) 텍스트의 시간 방향이다.

주시제 중심의 텍스트 유형은 무엇인지 시제 변환 텍스트에서는 주시간 방향에 위배되는 시제의 기능은 무엇이며 그것의 언어 사용자의 의도는 무엇인지에 대한 내용은 거시적 관점의 시제 교육 내용으로 선정될 수 있다.

먼저 ‘주시제’ 중심으로 텍스트를 유형화할 수 있으며 텍스트의 시간 방향에 의해 설정된 시제가 주시제로서 어떻게 사용되고 있는지를 통해 5가지로 유형화하여 학습자들에게 제공할 수 있다.

### ● ‘주시제’ 중심의 텍스트 유형

- 1) 현재형 텍스트①: 현재 시제 지배형
- 2) 현재형 텍스트②: 현재 시제 중심의 혼합형
- 3) 과거형 텍스트①: 과거 시제 지배형
- 4) 과거형 텍스트②: 과거 시제 중심의 혼합형
- 5) 과거-현재 시제 혼합형 텍스트



앞서 III장 157쪽에서 텍스트의 주시제를 분석하여 텍스트의 시간 방향을 [도표 III-15]와 같이 제시한 바 있다.



[도표 III-15] 텍스트의 시간 방향

텍스트에는 일정한 시간 방향이 있는데 이것은 주시제와 관련이 되어 있고 텍스트의 시제 유지와 시제 변환을 이해하는 데 유의미하며 이것은 실제적인 교육적 적용으로 이어져야 한다.

실제 교육 현장에서 시제가 고려된 텍스트를 어떻게 사용할 수 있을지에 대한 몇 가지 제언을 한 연구가 있다. 힌켈(Hinkel 2002; 김서형 외, 2010:315-319)은 텍스트에서 시제 용법이 담화 문법 관점으로 인식되고 그것을 적절하게 사용하기 위해서는 담화적 관습(convention)을 알 수 있는 요소들과 규칙성들에 대한 지식이 필요하다고 보았다. 이것은 텍스트에서 어떤 주시제가 사용되고 있는지에 대한 내용과도 관련이 있다. 이러한 시제 교육 내용에 대한 주목(noticing)은 효과적인 쓰기 생산을 가능하게 한다.

예를 들어 ‘현재형 텍스트’의 경우 객관적인 정보 전달을 목적으로 텍스트를 구성할 때 많이 사용된다. 학습자들이 이것에 대한 인식을 할 수 있게 현재 시제가 100% 사용된 텍스트나 혹은 지배적으로 사용되고 있는 텍스트들을 제공해 시제성을 중심으로 이런 종류의 텍스트에 접근할 수 있게 한다. 대표적으로 현재 시제가 가장 지배적으로 드러나는 ‘요리법 작성하기’, ‘정의문 작성하기’ 등과 같은 글들을 활용할 수 있다.

‘과거형 텍스트’의 경우 ‘감상문’과 ‘자서전’ 혹은 ‘역사적 사건 기술’ 등과 같은 글들을 활용해 과거 시간 틀에서 텍스트의 시제 결속성을 이해할 수 있도록 교육 내용을 구성할 수 있다.

학습자에게는 텍스트의 내용을 구성하기에 앞서 자신이 어떠한 시간 방향으로 주시제를 설정하고 내용을 실현해 나갈 것인지에 대한 인식을 가질 수 있도록 교육한다. 짧은 문장에 대한 시제 교육도 중요하나 텍스트 내에서 시제 기능과 시제 형태를 연결하는 이런 유형도 연습 활동으로 교육 현장에서 사용될 수 있을 것이다.

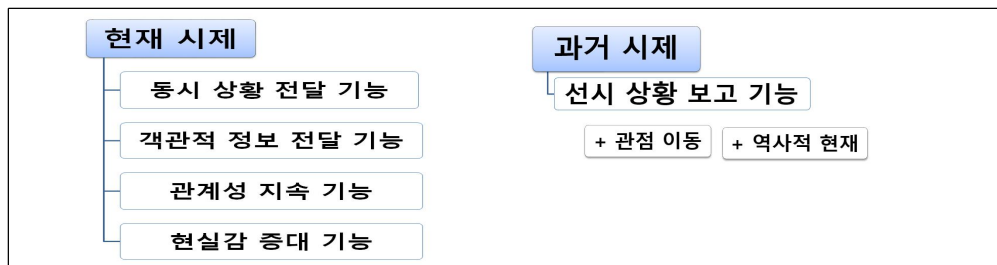
### 2.3. 시제 변환과 시제 유지 현상

마지막으로 주시제를 중심으로 관찰된 텍스트 내에서 시제 유지가 잘 이루어지고 있는지 시제 유지가 되지 않고 시제 변환이 나타난다면 그 지점의 시제 기능은 무엇인지에 대한 내용들을 교수 내용에 포함할 수 있다.

#### ● 시제 변환과 시제 유지 텍스트 유형

- 1) 시제 무변환 텍스트: 현재 시제 유지 텍스트, 과거 시제 유지 텍스트
- 2) 시제 변환 텍스트: 현재 ↔ 과거 시제 텍스트, 현재 ↔ 미래 시제 텍스트, 현재 ↔ 과거 ↔ 미래 텍스트

시제 무변환 텍스트는 한 시제가 지배적으로 사용되어 시제 변화 없이 일관되게 텍스트의 내용이 구성되어 있다. 반면에 시제 변환 텍스트는 시제 기능에 따라 시제가 바뀌는 특징이 있다. 시제 변환과 시제 유지는 아래의 목록과 같이 시제 기능이 텍스트 내에서 어떻게 실현되는지와 관련이 있다. 예를 들어 현재 시제의 기능들을 텍스트 내에서 사용하면 시제 유지가 이루어지는 것이며 어느 지점에서 과거 시제 기능을 사용하면 시제 변환이 이루어진다고 보는 것이다.



[도표 V-1] 현재 시제 기능과 과거 시제 기능

### 3. 교육 내용 구성의 실제: 설문 조사 기사문을 중심으로

담화 문법 관점의 시제 교육 내용 요소들을 실제 교육적으로 어떻게 적용할 수 있는지에 대해 기사문을 중심으로 살펴보고자 한다.

#### 3.1. 기본 시제 형태와 의미 결합 연습 활동

먼저 시제의 기본 의미와 기능에 대한 지식은 기사문에서 사용빈도가 높은 표현들로 교수될 수 있다. 기사문으로 자주 사용되는 주요 문형은 다음과 같으며 시제는 과거 시제 중심으로 현재 시제도 함께 사용될 수 있음을 학습자들이 인식할 수 있게 한다.

■ (N에 따라) N(에) 차이를 보이다[차이가 있다/차이가 나다]

- 만두는 나라에 따라 모양과 맛에 차이가 있다.
- 아이들과 어른은 버스 요금에 차이가 납니다.

■ A/V(으)ㄴ/는 것으로 나타나다[조사되다]

- 대부분의 대학생들이 방학에도 아르바이트를 하는 것으로 조사되었습니다.
- 서울 시민의 반 이상이 지하철 요금 인상을 반대하는 것으로 나타났다.

■ N을/를 대상으로 조사하다[연구하다]

- 서울 지역의 커피숍들을 대상으로 커피 값을 조사했다.
- 고등학생들을 대상으로 하루에 몇 시간 자는지에 대해서 조사했다.

학습자들은 학습할 과의 어휘뿐만 아니라 위에 제시된 교수 내용과 같이 설문 조사 기사문에 많이 사용될 수 있는 문법 표현들 하나하나를 모두 학습하게 된다. 교수 시 의미와 사용법 그리고 형식적 제약까지 충분히 입력될 수 있게 시각 자료 그리고 연습지를 사용하여 교수하는 것이 중요하다.

위의 예에서는 완료성을 중심으로 ‘전시 상황 보고의 기능’을 하는 ‘A/V-(으)ㄴ/는 것으로 나타나다[조사되다], N을/를 대상으로 조사하다[연구하다]’의 경우 과거 시제가 중심이 됨을 교육하고 ‘(N에 따라) N(에) 차이를 보이다[차이가 있다/차이가 나다]’의 경우 현재 시제와 과거 시제가 같이 쓰일 수 있다는 문법적 지식을 함께 교수한다.

### 3.2. 텍스트 내용 구성과 텍스트 유형 이해 활동

개별 문형들과 주요 어휘들을 익힌 학습자들이 기습득한 문법 요소들을 담화 문법 관점에서 어떻게 텍스트로 연결해 사용하는지를 이해할 수 있도록 2차 입력 자료를 제공할 수 있다. 본문의 읽기 지문을 학습 자료로 제공하면 읽기 지문이 내용 이해를 위한 입력 자료로도 사용할 수 있고 입력된 자료를 생산으로 연계하기 위한 표본 텍스트로서 활용할 수 있다<sup>76)</sup>.

2차 입력 자료는 시제 형태들이 포함되어 있는 읽기 지문으로 본문 내용에 대한 이해와 본문 내용의 구성이나 이것이 나타내는 텍스트 유형에 대한 특징을 인식하는 것에 초점을 두고 구성한다. 이는 텍스트를 구성하기 위한 담화 문법 요소들이 어떻게 구조화되고 유형화되는지에 대해서도 주목하게 하기 위함이다. 또한 시제에 주목할 수 있게 강조 표시를 하거나 조사 기사문에서 자주 쓰이는 그래프 유형이나 유의미한 숫자 읽기 활동 등이 포함된 자료들도 좋다.

대개 설문 조사 결과문의 경우 완료된 설문 조사의 결과를 전달하는 목적이 강하므로 과거 시제가 주시제로 설정되어 텍스트의 시간 운용 방향이 결정된다. 이때 학습자들은 어떤 시제가 주시제인지 그리고 이것이 어떻게 텍스트로 구성되어 있는지를 탐색해 보는 과정을 통해 전체적인 시제를 조망하여 관찰할 수 있는 기회를 가진다.

기사문에서 쓰이고 있는 다양한 목표 문법의 예들을 통해 학습자가 관련 문장을 자연스럽게 접하고 이를 상황에 맞게 생성할 수 있도록 한다. 자료는 문장의 종결로 ‘합쇼체’의 ‘-니다/습니다’가 사용되거나 ‘해라체’의 평서형 어미 ‘-ㄴ/는다’형이 사용된 자료를 제공할 수 있다. 이는 학습자들이 텍스트 유형에 따라 문장 종결을 자유롭게 선택하게 할 수 있게 하기 위함이다. 또한 텍스트의 전체적인 구조가 ‘조사 주제에 대한 설명, 조사 대상 밝히기, 분석 결과 기술, 마지막으로 이것에 대한 간단한 소결론’으로 이루어짐도 교수한다.

---

76) 이것과 관련하여 신명선(2005:378-379)은 읽기 교육이 그 내용을 파악하는 것도 중요하나 읽기의 대상이 되는 텍스트의 형식이나 구조를 파악하게 하는 것 또한 중요하다고 본 것과 같다. 이는 하나의 완성된 텍스트에는 언어 사용자들이 관습적으로 사용하는 언어 형식이 포함되어 있고 이것들이 구체적인 텍스트로 실현되기에 텍스트의 내용뿐만 아니라 텍스트 자체에 대한 교육 또한 중요하다는 의미이다.

### 3.3. 주시제와 시간 방향을 고려한 텍스트 구성 활동

학습자들이 과거 시제가 주시제로 사용되는 설문 조사 기사문을 작성하기 전에 다양한 주제로 설문 조사를 하게 한다. 정해진 주제에 대한 질문에 대한 응답자의 의견을 조사하고 이를 토대로 기사문을 작성하는 것에 초점을 둔다. 기사문 작성은 다음과 같은 과정으로 진행될 수 있다.

#### ■ 조사 주제 선정과 질문 작성하기 단계

먼저 교수자는 학습자들이 조사 주제를 선정할 수 있도록 주제 영역의 예를 제시한다. 일반적으로 주제는 학습자들이 관심을 가질 수 있는 것이 좋다. 또한 학습자들에게 친숙한 주제 영역을 제시하여 과제 수행 활동의 인지적인 부담을 줄여 주는 것도 필요하다. 학습자들에게 제공될 수 있는 주제 영역은 기호 및 취향과 관련된 내용이나 과거의 경험을 묻는 내용, 그리고 어떤 사건에 대한 의견, 그리고 마지막으로 가정하여 어떤 사건에 대해 자신의 의견을 밝히는 것과 관련된 주제들을 활동에 사용할 수 있다. 다음은 설문 조사 기사문에서 학습자들에게 주제로 제공될 수 있는 내용들이다.

[표 V-4] 설문 조사 주제 영역과 구체적인 예

기호 및 취향	경험 및 의견	기타: 가정하기
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 소중한 사람</li> <li>◆ 결혼하고 싶은 사람</li> <li>◆ 여행하고 싶은 나라와 사람</li> <li>◆ 좋아하는 영화</li> <li>◆ 좋아하는 선생님</li> <li>◆ 좋아하는 음식</li> <li>◆ 좋아하는 한국 음식</li> <li>◆ 받고 싶은 선물</li> <li>◆ 데이트하고 싶은 곳</li> <li>◆ 하고 싶은 전공</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 생활 습관(시간별 비율)</li> <li>◆ 화를 푸는 방법</li> <li>◆ 여가 시간 활용 방법</li> <li>◆ 등교 방법</li> <li>◆ 여행해 본 장소</li> <li>◆ ○급에 대한 생각</li> <li>◆ 술을 마시는 횟수</li> <li>◆ 결혼 전 연애 경험의 횟수</li> <li>◆ 성형 수술을 하고 싶은 곳</li> <li>◆ 수업 후 하는 일</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 이 세상에 인간이 존재하지 않는다면 동물과 결혼할까?</li> <li>◆ 만약에 복권에 당첨이 된다면?</li> <li>◆ 지금 만 원을 받는다면 무엇을 하고 싶은가?</li> <li>◆ 투명 인간이 된다면 무엇을 하고 싶은가?</li> </ul>

조사 주제가 선정되면 그것을 구체적인 질문 형식으로 작성하게 한다. 예를 들어 성형 수술에 대한 의견을 조사 주제로 선택한다면 1) 성형 수술은 필요한가? 2) 만약에 반드시 성형 수술을 해야 한다면 어디를 하고 싶은가? 등의 내용들로 질문을 만들게 한다.

#### ■ 설문 조사 활동 단계

주제와 조사 질문지가 작성되면 학습자들이 자유롭게 돌아다니면서 자신의 질문을 다른 학습자들에게 하고 그 결과를 메모하게 한다. 조사 대상자의 수가 많으면 유의미한 통계 결과로 조사 내용들을 분석할 수 있으므로 학습자들이 여러 대상자들을 만날 수 있게 활동을 진행한다. 학습자들에게 제공될 수 있는 질문지 형식의 예를 제시하면 다음과 같다.

주제:			
질문①:			
질문②:			
대상자	응답 결과	대상자	응답 결과
...			

[도표 V-2] 설문 조사 기사문 준비 자료 예

#### ■ 설문 조사 기사문 작성 단계

설문 조사 후에 조사 결과를 분석하여 조사문으로 작성하게 한다. 조사 분석은 그래프를 사용하여 제시하고 조사문에 사용되는 어휘와 표현들로 결과문을 작성하게 한다. 이때 중요하게 고려해야 할 점은 학습자들의 언어 사용이 문장 차원에서 머무르는 것이 아니라 문장들의 결속 과정을 통해 최종적으로 유의미하게 텍스트 구성으로 연결할 수 있도록 지도해야 한다는 것이다.

텍스트가 생성되기 위해서는 기본 단위로 문장이 있어야 한다. 그러나 문장 차원에서만 머물러서는 안 된다. 이 문장들은 서로 다른 문장들과 서로 유기적으로 연결되어 단락을 이루며 단락 내에서 관련 내용에 따라 묶여 하나의 완성된 텍스트가 되어야 하고 이것들로 내용 구조가 형성되어야 함을 주지시킨다. 문장의 결속은 절이나 문장에 대한 문법 층위를 넘어 텍스트의 구조 형성에 영향을 미치기 때문에 중요하게 인식시킬 필요가 있다<sup>77)</sup>.

또한 학습자들에게 정보 전달 기능을 위한 설문 조사 기사문이나 완료성을 기반으로 전시 상황을 전달하는 목적을 가지고 있는 텍스트의 경우 과거 시제가 지배적으로 사용되어 텍스트가 구성됨을 주지시키며 기사문을 작성하게 한다. 텍스트의 내부 유형은 전체적인 구조의 틀을 중심으로 주로 전반부 내용 구성과 후반부 내용 구성을 기준으로 나눌 수 있음을 교육한다. 다음은 설문 조사 기사문 작성 때 학습자들에게 제공될 수 있는 자료이다.

The diagram shows a template for a survey article. It consists of a main rectangular frame. At the top, there is a pink header box labeled '기사 제목' (Article Title). Below the header, the main body is divided into two parts. On the left, there is a large empty box. On the right, there are several horizontal lines for writing. A label '조사 주제와 관련된 제목 쓰기' (Write a title related to the survey topic) points to the top right area. Another label '조사 결과 쓰기' (Write survey results) points to the right side lines. At the bottom, there is a box labeled '조사 결과를 그래프나 그림으로 제시' (Present survey results with a graph or drawing). The bottom right corner of the main body contains an ellipsis '...'. The entire template is enclosed in a larger box with a label '설문 조사 기사문 과제 자료 예' (Example of a survey article assignment material).

[도표 V-3] 설문 조사 기사문 과제 자료 예

77) 매카시(McCarthy, 1998; 김지홍 역, 2010:184-185)는 문장과 문장이 얹히는 방식을 결속(cohesion)으로 보고 이것을 문장과 문장 연결과 관련이 있다고 보고 통사 결속으로 명명하였다. 문장의 연결들로 이루어진 단락은 문장 전개 방식으로 묶일 수 있는데 문장보다 더 큰 층위로 이어지는 것을 의미 연결(coherence) 혹은 개념 연결이라는 용어를 사용하고자 하였다.

## ■ 설문 조사 기사문의 예

설문 조사 기사문은 전반부 내용 구성은 크게 세 가지 유형으로, 후반부의 조사 분석 결과에 대한 내용은 두 가지 유형으로 분류할 수 있다. 자세한 설명을 위해 학습자들이 작성한 기사문 일부를 수정한 예를 제시하고자 한다.

먼저 학습자들은 전반부 내용 구성할 때 조사 주제를 도입하기 위해 화제문을 제시할 수 있다. 화제문이란 화제(말하고자 하는 대상)에 대한 필자의 중심 생각(controlling idea, 필자의 태도 또는 견해)이 나타난 문장으로 이를 소주제문이라고도 한다. 화제문은 대체로 화제에 대한 논의 범위와 방향을 한정하여 서술된다. 화제문으로 제시될 수 있는 유형은 다음과 같이 3가지로 분류할 수 있다.

유형 ①	유형 ②	유형 ③	기타
조사 주제(a)+결론(b)	조사 주제(a)+대상(c)	조사 주제(a)+ 결론(b)+대상(c)	배경 설명, 질문 제시

<b>유형 ①:</b> 도입부에서 조사 주제를 도입하기 위해 결론과 함께 화제문을 제시한 예 (가) <u>한국어를 배우고 있는 학생 가운데 반 이상<sub>(b)</sub>이 눈을 수술하고 싶어 하는 것<sub>(a)</sub>으로 조사됐다.</u> (나) <u>○반 학생 가운데 75%는<sub>(b)</sub> 외로울 때 가족을 가장 만나고 싶은 것<sub>(a)</sub>으로 조사되었습니다.</u>			
<b>유형 ②:</b> 도입부에서 조사 주제를 도입하기 위해 조사 대상을 함께 밝혀 제시한 예 (다) 오늘 ○반 학생 <sub>(c)</sub> 들을 대상으로 “만약에 복권에 당첨되면 무엇을 하고 싶습니까?” <sub>(a)</sub> 에 대한 조사를 했습니다. (라) ○○대학교 2학생들 <sub>(c)</sub> 을 대상으로 이 세상에 남자나 여자가 없으면 무슨 동물과 결혼하고 싶은지 <sub>(a)</sub> 에 대해서 조사했다. (마) ○○ 학생 22명 <sub>(c)</sub> 을 대상으로 공부할 대학교 <sub>(a)</sub> 에 대해서 조사했다. (바) ○○대학교 3학생들 <sub>(c)</sub> 을 대상으로 부모님이 서울에 오시면 어디에 모시고 가고 싶은지 <sub>(a)</sub> 대해서 조사했다.			
<b>유형 ③:</b> 도입부에서 조사 주제를 도입하기 위해 조사 대상과 결론을 함께 제시한 예 (사) 결혼하기 전에 만나는 사람이 많을수록 좋을 줄 알았는데 <sub>(a)</sub> ○○ 학생들 <sub>(c)</sub> 을 대상으로 조사해 보니 반 이상은 처음 사귀는 사람과 결혼하고 싶은 것 <sub>(b)</sub> 으로 나타났습니다. (아) 불경기의 속에 돈이 갖고 싶다고 말하는 사람이 많은 것 <sub>(b)</sub> 으로 나타났다. 만약 복권에 당첨되면 어떻게 쓸지 <sub>(a)</sub> 에 대해서 ○○대학교 3학생들 <sub>(c)</sub> 을 대상으로 조사했다. (자) ○반 학생들 12명 <sub>(c)</sub> 을 대상으로 조사한 것을 보면 자주 데이트하는 장소 <sub>(b)</sub> 는 좋은 식당·커피숍이 33%, 아름다운 곳이 25%, 영화관이 17%, 놀이공원이 17% , 기타 8% <sub>(a)</sub> 결과로 나타났다.			

[예 V-1] 화제문 제시 유형의 시제



위에서 살펴본 바와 같이 화제문에서의 시제는 전시 상황에 대한 보고 기능이 강하므로 과거 시제를 중심으로 관련 내용들이 기술되고 있다. ‘조사 주제와 조사 대상 그리고 결론’을 기술할 때는 ‘A/V(으)ㄴ/는 것으로 나타나다[조사되다]’와 ‘N을/를 대상으로 조사하다[연구하다]’를 사용하여 과거 시제로 관련 내용들을 설명하고 있다.

후반부의 내용은 화제문을 설명하거나 그것을 입증함으로써 화제문의 내용을 심도 있게 발전시키는 것으로 조사 결과에 대한 내용 구성이 주를 이룬다. 설문 자료를 설명하는 경우에는 조사 주제와 관련된 내용들이 어떻게 유기적으로 그리고 그것을 구체적인 결과를 나타내는 내용으로 설명할 수 있는지가 중요하다. 후반부 내용은 크게 두 가지의 내용 구조로 구성될 수 있다. 하나는 분석 결과를 소결론과 혼합하여 제시하는 유형, 다른 하나는 분석 결과만으로 내용을 마무리하는 유형이다.

먼저 분석 결과와 소결론 혼합 유형의 시제를 살펴보면 조사 결과에 대한 기술을 할 때는 다음과 같이 과거 시제가 주시제로 사용될 수 있다. 반면에 그것에 대한 부연 설명이나 자신의 의견을 전달하고자 할 때는 현재 시제로 표현할 수 있다.

○반 학생들을 대상으로 조사한 결과를 보면 가장 응답으로 “집사기(6표)”, 뒤를 이어 “여행하기(5표)”, “차사기(4표)”, “부모님에게 드리기(2표)”로 나타났다. ㉠ 집사기는 누구에게나 오랜 꿈인 것 같다. ㉡ 대부분의 사람들이 당첨된 돈을 자기에게 쓰는 셈이다. 소수 의견으로는 “클럽에서 돈을 뿌리고 싶다. 일을 그만 두고 싶다” 등등 재미있는 의견도 있었다. 생각보다 ‘부모님께 드린다. 저금한다’라는 의견이 없는 것은 예상하지 못한 결과였다.

분석 결과

소결론

[예 V-2] 분석 결과와 소결론 혼합 유형에서의 현재 시제 예

[예 V-2]에서 볼 수 있듯이 조사한 것을 분석하는 내용은 의미 전개 과정에서 과거 시제를 주시제로 사용하고 있다. 그러나 ㉠과 ㉡은 시제가 다르게 사용되고 있다. 학습자가 이 조사에 대한 전체적인 평을 하고자 현재 시제를 사용하고 있는데 전체적인 흐름에 자연스럽지 못한 예로 판단된다. 이처럼 대부분의 학습자들이 주시제의 시제 유지가 변환되는 지점에서 오류를 많이 범하므로 이 부분에 대한 교육이 함께 이루어질 수 있도록 한다.

OO대학교 2학년 학생들을 대상으로 이 세상에 남자나 여자가 없으면 무슨 동물과 결혼하고 싶은지에 대해서 **조사했다**. 학생 11명을 대상으로 조사한 것으로 보면 학생 가운데 아무 동물과도 결혼하고 싶지 않은 학생이 6명, 호랑이와 결혼하고 싶은 학생이 2명, 오랑우탄과 결혼하고 싶은 학생이 1명, 코끼리와 결혼하고 싶은 학생이 1명인 것으로 **나타났다**. ㉠ 전체적으로 통계를 보면 오전 마반 4급 학생의 반 이상은 이 세상에서 남자나 여자가 없는 경우에 동물과 결혼하고 싶지 않은 셈이다.

동물과 결혼하고 싶은 여학생들은 호랑이가 강하고 그들을 보호할 수 있는데다가 동물의 왕처럼 멋있으므로 호랑이를 **선택했다**. 그리고 한 여학생이 코끼리를 선택한 이유로 보디가드로 데리고 돌아다닐 수 있기 때문이라고 **응답했다**. 마지막으로 고양이를 선택하는 이유로 깨끗하고 귀엽기 때문이라고 **응답했다**. 또한 학생의 성별에 따라 선택하는 동물에 차이를 **보였다**. 여학생은 멋있고 강하고 귀여운데다가 보호할 수 있는 동물을 좋아하지만 남학생은 쓸모 있는 동물을 좋아하는 것으로 **나타났다**. 이 조사를 통해서 여자는 남자의 남성적인 부분을 중요하게 여기지만 남자는 여자의 몸을 중요하게 여기고 있다는 것을 알 수 있었다.

[예 V-3]의 도입부에서 조사 주제와 조사 대상에 대해 기술하고 있다. 이때 사용될 수 있는 시제는 과거 시제이다. 조사 분석 결과도 완료된 상황에 대한 보고 기능을 나타내기 위해 과거 시제를 유지하며 글의 내용이 구성되어 있다. 반면에 결과에 대한 평가를 하고자 할 때는 ㉠과 같이 현재 시제가 나타났다.

- 221 -

초급 단계의 시제 교육 내용이 텍스트 내의 시제 사용으로 연계되기 위해서는 학습자들에게는 주시제에 대한 이해와 다양한 시제 기능이 반영된 텍스트 유형이 제공되어야 한다. 담화 문법 관점의 시제 교육을 위해 미시적 관점에서는 시제의 형태와 의미·기능들을 학습할 수 있게 문장 층위에서 학습자가 시제를 인식할 수 있도록 교육을 실행한다. 그리고 이것을 토대로 거시적 관점에서 텍스트 내에서의 시제 기능을 관찰할 수 있는 활동들을 제공하여 학습자들이 의도에 적합하게 시제를 선택하여 사용할 수 있도록 교육 내용을 구성한다.

이러한 교육 내용들은 교재 집필 시에도 필요하다. 교재 집필자들이 시제성을 고려하여 교재의 단원을 구성하게 되면 학습자들이 교재 내에서 시제를 어떻게 바라보고 처리할 수 있을지에 대한 근거를 마련할 수 있다. 교사들 또한 시간성이 반영된 텍스트를 활용하여 학습자들에게 시제 현상을 보다 명시적으로 교수할 수 있게 된다. 그러면 자연스럽게 문장 층위에서 설명할 수 없는 시제 사용의 오류 문제에 대해서도 보다 분명한 설명력 확보가 가능해진다.

## VI. 결론

본 연구는 담화 문법을 중심으로 언어 지식과 언어 사용의 원활한 연계를 모색해 보고자 담화 문법 관점의 시제 교육 내용의 필요성을 강조하고 실제 교육 내용으로 선정될 수 있는 요소들을 기술하였다.

먼저 II장에서는 담화의 범위와 담화를 어떠한 관점으로 이해할 것인지를 통해 담화 문법을 구체화하고자 하였다. 이것은 ‘담화 문법의 범위’, ‘담화 문법에 대한 인식’을 어떻게 할 것인지에 대한 논의로 담화 문법의 개념을 재정의하고 그 특징들을 설명하는 것에 중점을 두었다.

‘담화’에 대한 정의와 관점은 대체로 최근의 연구자들이 담화를 문장 이상의 언어 단위로 바라보지 않고 맥락을 고려한 구체적인 의사소통의 행위로 설명하고 있다는 관점으로 접근하였으며 담화를 사용하고 전달받는 사람들이 서로 공유하는 지식의 상호작용을 중시하는 개념 또한 담화를 규정하는 주요한 요소로 보았다. 한국어 교육적 관점에 학습자가 실제로 활용할 수 있는 그리고 언어 지식을 사용에 적용할 수 있는 담화를 어떻게 정의할 것인지에 대한 논의가 필요하다고 보고 학습자가 담화 문법을 활용하여 어떻게 언어 확장 차원에서 의미적 연결체를 생성하는지에 대해 본 연구는 주목하였다.

본 연구에서는 ‘담화 문법’의 개념을 언어의 형식과 의미·기능을 연결시켜 주는 문법 규칙의 체계이자 구체적인 맥락에서 언어 사용자에 의해 절차적으로 재구성될 수 있는 담화 지식의 구체적인 실행으로 보았다. 담화 문법은 설명적 요소(설명력)에 대한 개념 또한 중요한데 외국인 학습자들에게는 성공적인 의사소통 능력을 함양하기 위해서는 개별 문법 항목에 대한 자세하고 설명력 있는 기술을 제시하는 것이 전제가 되어야 함을 강조하였다.

구체적인 담화 문법 관점의 언어 사용 양상들을 살펴보기 위해 시제 사용을 연구하였다. 먼저 문법 범주 중심의 시제 교육을 비판적으로 검토하며 담화 문법 관점의 시제 교육의 필요성을 강조하였다. 확인 결과 국내외의 논의들에서 정의한 시제 개념과 시제 체계들은 교육 내용으로 구체화하기에는 이론과 교육 내용의 간극이 너무 컸고 한국어 교재에서 제시된 현재 시제·과거 시제·미래 시제 교육 내용은 그 적용 범위가 한정되어 있었다. 특히 한국어 교재 내에서 시

제 형태에 대한 기술 내용은 시제의 비시간적 기능과 그것의 체계를 제대로 구현해 주지 못하고 있었다. 학습자가 처음 접하게 되는 현재 시제에 대한 명확한 학습 내용이 없는 교재들이 많았으며 대표적으로 ‘-ㄴ/는다’의 경우에는 초급 후반에서 제시되거나 학습자들이 시제로 인식되는 근거들을 제공하지 못하고 있었다. 또한 과거 시제의 경우 비시간적 기능에 대한 설명과 그것의 방향이 일관성을 보이지 않고 있는 것 또한 교육적 상황에서 해결 방안이 마련되어야 했다. 마지막으로 제일 문제가 되는 미래 시제의 경우 시간성이 거의 드러나 있지 않았는데 이 때문에 교재 내에서도 비체계적으로 기술되어 있어 학습자가 접근하기 어렵다는 점 또한 문제로 인식되었다. 본 연구는 이러한 문제점을 인식으로 한국어 시제의 개념을 상황이나 사건에 대한 시간적 위치에 대한 문법 범주로만 보지 않고 담화 문법 관점의 시제를 관찰하기 위해 시제를 “언어 사용자의 시간 인식의 담화 문법적 사용”과 관련하여 살펴보았다.

Ⅲ장과 Ⅳ장에서는 담화 문법 관점의 시제 사용의 실체를 관찰하기 위해 한국어 교육용 담화인 한국어 읽기 지문과 학습자 담화인 작문 자료에 나타난 시제 사용 양상을 분석하였다. 분석 결과 텍스트 내에서 시제의 시간 방향이 일정하게 유지되어 지배적으로 사용되는 시제가 있음을 확인하고 이것을 과거 중심성이 드러나는 자료와 현재 시제 중심으로 구성된 자료로 분류하였다.

관찰된 자료들을 학술적 용어로 규정하기 위해 ‘현재형 텍스트’와 ‘과거형 텍스트’로 명명하고 그 특징들을 분석하였다. 먼저 ‘현재형 텍스트’의 경우 객관적인 정보 전달을 목적으로 하는 경우 현재 시점을 중심으로 현재 시제가 지배적으로 강하게 쓰이고 있었으며 완료된 상황을 보고하는 선시적 기능이 강한 ‘과거형 텍스트’의 경우 과거 시제가 지배적으로 사용되고 있었다.

학습자들의 시제 사용 선택을 보다 자세히 살펴보기 위해서 과거 시제 중심의 경험글 68편과 현재 시제 중심의 소개글과 설명글 275개를 수집하여 분석하였다. 분석 결과 ‘과거형 텍스트’의 경험글에서는 학습자들이 시작 시제를 어떤 것을 취하느냐에 따라 글의 구성이 달라짐을 알 수 있었다. 현재 시제를 선택하여 과거 시제로의 이동의 경우 회고적 쓰기 구성의 특징을 보이고 있었다. 반면에 과거 시제로 시작하여 현재 시제로 그 구성이 맺어지는 경우에는 자신의 느낌이나 생각 즉 소회를 밝히기 위해 시제 변환을 사용하고 있었는데 이 경우 학습자들이 가장 선호하는 구성 방식임을 알 수 있었다. 또한 현재 시제와 과거

시제의 다변화를 통해 경험글을 구성하는 경우도 있었는데 이때 시제 사용의 오류 또한 빈번하게 나타났다. 그 외에 시제 변환 없이 과거 시제가 유지되는 것으로 경험글이 쓰인 예들도 발견되었다.

정보 전달과 이해 목적의 ‘현재형 텍스트’는 학습자 10명의 자료를 기반으로 시제 기능을 정밀하게 관찰하고자 하였다. 동일한 유형의 텍스트와 비슷한 주제 영역에서 언어 사용자가 어떤 시제를 선택하여 사용하였는지를 설명하기 위해 ‘소개글’과 ‘설명글’을 중심으로 비교 분석하였다. 본 연구에서는 ‘소개글’과 ‘설명글’을 다음과 같이 규정하였다. 먼저 ‘소개글’은 개인적인 이야기 성격을 지닌 것으로 어떤 대상이나 인물 그리고 장소 등을 알려 주는 글로 규정하였다. 반면에 ‘설명글’의 경우 ‘소개글’보다는 객관적인 대상에 대해 알기 쉽게 이해시키는 것을 목적으로 하는 글을 지칭하였다. 이 두 유형은 모두 현재형 텍스트로 객관적인 정보 전달을 목적으로 하는 경우가 많았는데 이 때문에 텍스트 내에서 현재 시제가 지배적으로 사용되고 있었다. 따라서 현재 시제가 아닌 다른 시제들이 어떠한 기능을 위해 선택되는지에 대한 지식은 시제 교육에서 매우 중요하기에 이를 시제 유지와 시제 변환 측면에서 논의하고자 한다.

분석 결과 현재 시제가 유지되는 시제 기능은 객관적 정보 전달을 목적으로 하거나 일반적인 진술을 목적으로 할 때 주로 나타났다. 또 과거의 사건이 현재 시점까지 지속성을 가지고 있을 때 현재 시제가 유지되고 있었다. 마지막으로 과거의 사건에 대해 생생한 느낌을 전달하고자 할 때에도 현재 시제가 사용되고 있었는데 이것은 소설이나 서사 텍스트에서 많이 나타나는 역사적 현재 시제와 유사한 기능이었다. 반면에 정보 전달을 할 때 객관적인 정보를 근거로 하는 것이 아니라 자신의 경험을 토대로 텍스트의 내용을 구성하고자 하는 경우에는 과거 시제의 사용이 지배적으로 나타났다. 또 동일한 객관적 정보라고 할 지라도 그 내용이 완료된 상황 보고의 기능이 있으면 현재 시제가 아닌 과거 시제가 사용되고 있었는데 학습자들은 이런 텍스트 전반에 나타난 시제 기능을 이해하는 것에 어려움을 겪고 있었다.

이러한 분석을 통해 V장에서는 담화 문법 관점의 교육적 적용을 모색해 보고자 하였다. 먼저 담화 문법 관점의 시제 교육 목표를 ‘담화 문법 관점에서의 시제 사용을 이해하고 실제 담화 내에서 기능에 맞게 쓸 수 있는 능력을 기르는 것’으로 설정하였다. 담화 문법 관점의 시제 교육의 내용은 미시적 관점에서

시제 형태와 의미 기능들이 교수될 수 있도록 구성되어야 하며 거시적 관점에서 시제 변환을 학습자들이 의도에 적합하게 적절성을 확보하여 사용할 수 있도록 주시제와 텍스트의 유형에 대한 교육 내용도 포함해야 한다.

구체적인 교육 내용의 구성 방안 마련을 위한 교육 활동들도 필요하다. 이에 설문 조사 기사문 작성하기를 중심으로 간단한 교실 활동의 예를 제시하였다. 먼저 기사문에서 유용하게 사용되는 표현들과 어휘들을 교수한다. 이것은 기본 시제 형태와 의미 결합에 대한 지식을 습득하기 위해 어휘와 문형 중심의 교육이 1차적으로 이루어져야 함을 강조한 것이다. 어휘와 문형의 이해 교육이 완료되면 2차 자료를 제공한다. 2차 자료는 학습자인 언어 사용자가 설문 조사 기사문의 특징을 이해하고 텍스트 내에서의 시제 기능 관찰하는 활동을 통해 주시제와 시간 방향에 대해 인식할 수 있게 구성하는 것이 중요하다. 마지막으로 학습자들이 시제 기능을 비롯한 주시제 사용 그리고 텍스트의 시간 방향에 주목하여 학습한 내용들을 실제 텍스트로 구현해 보도록 한다. 이러한 생성 활동을 통해 학습자들이 텍스트 내에서의 시제 사용에 대한 이해를 높일 수 있다.

본 연구는 기존의 한국어 학습자의 시제 교육 내용이 형태 중심으로만 이루어진 것에 문제를 제기하고 담화 문법 관점의 시제 교육 내용의 필요성을 강조하였다. 이를 위해 시간성을 고려하여 시제의 의미 자질과 시제 기능과 함께 텍스트의 시간 방향과 주시제의 사용에 대한 이해와 인식이 중요하다는 것을 설명하였다. 개별적인 문법 항목에 대한 교육 외에 문법 교육에 대한 통합적인 접근이 필요하다고 보고 담화 문법 관점으로 시제 사용 양상을 분석해 구체적으로 지식과 사용의 연계 방안을 모색해 보고자 하였다.

이러한 연구는 ‘담화 문법 관점’의 시제 교육 내용 구성을 이론적인 토대를 통해 대상 요소를 밝혔다는 점에서 의의를 지니며 동시에 학습자 자료들에서 어떻게 구체적으로 실현되는지에 대한 특징들을 제시하였다는 점에서 교육적인 시사점을 제공해 준다. 그러나 본 연구에서 한국어 교육용 담화 분석을 여러 기관의 자료를 대상으로 하지 못했기에 보다 일반적인 담화 문법 관점의 시제 사용을 관찰하여 그 특징을 추출하기 위해서는 그 대상을 모아 화자로 확장하는 것이 필요하다고 본다. 앞으로 이에 대한 연구가 풍부하고 다양하게 이어지기를 기대한다.

<참고문헌>

- 강남옥(2011), 한국어 학습자의 시제 개념 습득 연구: 과거 시제 형태의 습득 양상을 중심으로, 국어교육연구 49집, 국어교육학회, 239-268쪽.
- 강남옥(2013), 한국어 학습자를 위한 한국어 접속문 시간 표현의 교육 내용 조직화 원리 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 강명순(2005), 쓰기 교육의 연구서와 변천사, 한국어 교육론 3, 한국문화사.
- 강승혜(2003), 한국어교육의 학문적 정체성 정립을 위한 한국어교육 연구 동향분석, 한국어 교육 14권 1호, 국제한국어교육학회, 1~27쪽.
- 강승혜(2016), 한국어 교사 교육을 위한 문법 중심 한국어 교수 설계 원리 -‘느라고’를 중심으로-, 문법교육 28집, 한국문법교육학회, 77-10쪽.
- 강현화(2006), 한국어 문법 교수학습 방법의 새로운 방향, 국어교육연구 18집, 서울대학교 국어교육연구소, 31-60쪽.
- 강현화(2010), 한국어교육학 연구의 최신 동향 및 전망: 연구사를 중심으로, 국어국문학 155호, 국어국문학회, 39-78쪽.
- 강현화(2012ㄱ), 한국어교육학에서의 담화 연구 분석, 한국어 교육 23권 1호, 국제한국어교육학회, 219-256쪽.
- 강현화(2012ㄴ), 한국어교육에서의 담화 기반 문법 연구: 부정 표현의 맥락 문법을 활용하여, 외국어교육 19권 3호, 한국외국어교육학회, 395-414쪽.
- 고영근(2007), 한국어의 시제 서법 동작상(보정판), 태학사.
- 고영근·구본관(2008), 우리말 문법론, 집문당.
- 곽수진·김영주(2010), 한국어 학습자 문장 성분 호응 관계 오류 연구, 한국어 의미학 32호, 한국어 의미학회, 29-51쪽.
- 구미화(2011), 중고등학교 영어교사의 담화 문법 지식과 담화 문법 교육에 관한 인식 연구, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2015), 한국어 문법 총론 1, 집문당.
- 구본관·박재연·이선웅·이진호·황선엽(2016), 한국어 문법 총론 2, 집문당.
- 구자은(2005), 담화와 영어교육, 울산대학교 출판부.
- 국제한국어교육학회(2011), 한국어 표현 교육론, 형설 출판사.
- 권용현(2001), 시제의 심리적 기능, 현대영미어문학, 19권 3호, 현대영미어문학회, 29-52쪽.
- 권재일(1992), 한국어 통사론, 민음사.
- 김경원(2008), 외국인 학습자의 한국어 오류 양상에 관한 고찰 -중국 대학생들의 문장에 나타난 오류를 중심으로-, 새국어교육 80호, 한국국어교육학회, 5-26쪽.



- 김규현(2000), 담화와 문법 -대화분석적 시각을 중심으로-, 담화와 인지 7권 1호, 담화인  
지언어학회, 155-184쪽.
- 김민영(2012), 텍스트 유형에 따른 한국어 시제 기능 연구, 한국외국어대학교 박사학위논문.
- 김민영(2013), 주사건 시간에 따른 텍스트 유형 연구, 텍스트언어학 34집, 한국텍스트언어  
학회, 127-156쪽.
- 김상수(2011), 한국어 학습자의 말하기 평가 담화에 나타난 결속장치 사용 연구, 언어와  
문화 17권 2호, 한국언어문화교육학회, 33-53쪽.
- 김상태(2007), 국어 문장의 오류 분석, 새국어교육 75호, 한국국어교육학회, 377-398쪽.
- 김선정(2014), 중한 번역문에 나타난 중간언어적 특성 연구-서술어를 중심으로-, 언어와  
문화 10권 3호, 한국언어문화교육학회, 21-40쪽.
- 김언자(2001), 서사텍스트에서의 현재시제의 용법, 불어불문학연구 48호, 한국불어불문학  
회, 545-566쪽.
- 김영주(2007), 고급한국어 작문수업을 이용한 담화중심 문법교육: 동사어미오류를 중심으  
로, 이중언어학 33호, 이중언어학회, 1-34쪽.
- 김영천·김진희(2008), 질적 연구에서의 자료 분석 -소프트웨어 접근의 이해-, 교육인류학  
연구 11권 1호, 교육인류학연구, 1-35쪽
- 김유미(2014), 비판적 담화분석을 활용한 읽기 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 김유정(2012), 장르-텍스트-문법 연결 모형 연구 -‘-(으)ㄴ’, ‘-기’, ‘-(으)ㄴ 것’을 중심으로  
-, 인문연구 65호, 영남대학교 인문과학연구소, 59-94쪽.
- 김은성(2012), 문법교육 내용의 표상체로서의 담화: 문법교육 내용화 방안의 변화 모색을  
위한 시론, 문법교육 16집, 한국문법교육학회, 83-110쪽.
- 김은정(2009), 비문학 텍스트에 나타나는 국어 시제 요소의 담화 기능 연구, 국민대학교  
석사학위논문.
- 김일웅(1990), 담화의 짜임과 시제의 해석, 언어연구 12호, 부산대학교 어학연구소,  
165-180쪽.
- 김정남(1994), 현대 소설의 지문(地文)에 나타나는 시상(時相)의 양상과 기능, 텍스트언어  
학 1집, 한국텍스트언어학회, 317-340쪽.
- 김정남(2008), 한국어 담화 교육을 위한 논의 -한국어 경어법 관련 표현을 중심으로-, 한  
국어 교육 19권 2호, 국제한국어교육학회, 1-30쪽.
- 김정남(2010), 소설 텍스트 시제이동의 한 가지 새로운 기능 -김훈의 < 남한산성> 을 중  
심으로-, 텍스트언어학 28집, 1-22쪽.
- 김정숙(1996), 담화능력 배양을 위한 읽기 교육 방안, 한국어 교육 7권, 국제한국어교육학  
회, 295-309쪽.

- 김정숙(1999), 담화 능력 배양을 위한 외국어로서의 한국어 쓰기 교육 방안, 한국어 교육 10권 2호, 국제한국어교육학회, 195-213쪽.
- 김정은(2014), 맥락 중심의 시간 표현 교육 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김제열(2003), 한국어교육에서 시간 표현 요소의 문법적 기술 방법 연구, 한국어 교육 14권 1호, 국제한국어교육학회, 51-75쪽.
- 김종현(2012), 국어과 교육과정을 위한 담화 개념의 위상, 국어교육학연구 44집, 국어교육학회, 167-201쪽.
- 김중섭 외(2011), 국제통용 한국어교육 표준모형 2단계, 국립국어원.
- 김지혜(2011), 담화 분석을 통한 한국어 간접 인용 표현 교육 방안 연구, 이중언어학 46호, 이중언어학회, 45-65쪽.
- 김지홍(2015), 언어 산출 과정에 대한 학제적 접근, 도서출판 경진.
- 김태욱·이현호(1995), 담화 연구의 텍스트성 이론과 적합성 이론, 담화와인지 1권, 담화·인지언어학회, 1-78쪽.
- 김풀잎(2013), 한국어 구어 담화의 시제 선어말어미 교수·학습 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 김해연(1997), 기능문법과 담화 분석, 인문학연구 26집, 중앙대학교 인문과학연구소, 17-39쪽.
- 김해연(2003), 담화분석과 대화분석에서의 계량분석 방법의 문제, 인문학연구 35집, 중앙대학교 인문과학연구소, 155-179쪽.
- 김호정(2006<sub>ㄱ</sub>), 한국어 교육 문법의 시간 표현 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 김호정(2006<sub>ㄴ</sub>), 담화 차원의 문법 교육 내용 연구, 텍스트언어학 21집, 한국텍스트언어학회, 145-177쪽.
- 김호정(2007), 한국어 쓰기 교육의 원리와 교육 방안 탐색, 국어교육학연구 30집, 국어교육학회, 233-260쪽.
- 김호정(2012), 한국어 문법교육에서 담화 연구의 방향 고찰, 국제한국어교육학회 제22차 국제학술대회, 국제한국어교육학회, 381-198쪽.
- 김호정(2015), 한국어 문법교육을 위한 담화 문법 연구의 동향 분석, 한말 연구 37권, 한말연구학회, 133-176쪽.
- 김홍수(1989), 국어 시상과 양태의 담화기능, 이정 정연찬 선생 회갑기념논총, 탑출판사, 315 - 333쪽.
- 김홍수(1999), 소설에서 대화의 분포와 그 담화·텍스트 기능, 어문학논총 18호, 어문학연구소, 81 - 106쪽.
- 김홍수(2005), 소설에서 현재시제 관련 양태 의미와 그 텍스트 기능, 우리말연구: 서른아홉마당, 임홍빈 외 편, 태학사, 757-789쪽.

- 김홍수(2006), 소설의 시점과 관련 문법 현상, 어문학논총 25권 1호, 국민대학교 어문학연구소, 53-66쪽.
- 나은미(2002), 한국어 종결어미 “-니시다”의 의미-명령 기능 수행을 중심으로, 이중언어학 20호, 이중언어학회, 93-110쪽.
- 나은미(2008), 대학생들의 문장 쓰기 실태와 지도, 한성어문학 27권, 한성어문학회, 235-270쪽.
- 남가영(2011), 문법교육용 텍스트의 개념 및 범주, 국어교육 136호, 한국어교육학회, 139-173쪽.
- 노미연(2011), 한국어 중급 학습자의 응결장치 사용 연구-발표 담화 분석을 중심으로-, 문법교육 4집, 한국문법교육학회, 181-208쪽.
- 류성기(2001), 문장쓰기 실태와 지도 방법 연구, 한국초등국어교육 19집, 한국초등국어교육학회, 37-69쪽.
- 문숙영(2005), 한국어 시제 범주 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 문숙영(2008), 시제 어미 및 시제 상당 표현의 사용과 관련한 몇 문제, 한국어 의미학 27호, 한국어의미학회, 45-73쪽.
- 문숙영(2009), 시제의 의미 및 사용과 관련된 몇 문제, 한국어학 43권, 한국어학회, 1-27쪽.
- 문숙영(2010), 한국어 시제 범주 연구, 태학사.
- 문숙영(2011), 접속문의 시제 현상과 상대시제, 한국어학 50권, 한국어학회, 141-172쪽.
- 문숙영(2012), 인용과 화시소의 전이, 국어학 65호, 국어학회, 219-249쪽.
- 민현식(1990), 국어의 시상과 시간부사: 시제, 상, 서법의 3원적 해석론, 국어교육 69호, 한국국어교육연구회, 15-42쪽.
- 민현식(2005), 한국어 문법 교육의 이론과 실제: 문법 교육의 표준화와 다양화의 과제, 국어교육연구 16집, 서울대학교 국어교육연구소, 125-191쪽.
- 민현식(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 국어교육연구 22집, 서울대학교 국어교육연구소, 261-334쪽.
- 민현식(2015), 메타분석에 의한 “한국어교육”의 학문 동향과 발전 방향, 한국어 교육 26권 4호, 국제한국어교육학회, 339-358쪽.
- 박기영(2008), 외국인 유학생의 학문 목적 글쓰기에 대한 일고찰 -단락 쓰기를 중심으로-, 언어와 문화 4권 3호, 한국언어문화교육학회, 103-126쪽.
- 박나리(2004), 한국어 교육문법에서의 종결어미 기술에 대한 한 제안 -“-어”, “-네”, “-지”, “-다”, “-구나”, “-단다”의 담화 화용적 의미를 중심으로-, 이중언어학 26호, 이중언어학회, 91-116쪽.
- 박민신(2013), 텍스트 응집성 중심의 한국어 쓰기 피드백 방안 연구, 한국언어문화학 10권 2호, 국제한국언어문화학회, 71-98쪽.

- 박석준(2010), 담화 문법과 한국어 문법 교육, 국제한국어교육학회 20차 국제 학술대회 자료집, 국제한국어교육학회, 471-484쪽.
- 박석준·윤지영(2014), 한국어 문법 교육에서 담화 문법적 접근의 필요성에 대한 고찰, 언어와 문화 10권 3호, 한국언어문화교육학회, 95-117쪽.
- 박선희(2011), 어휘상과 담화구조에 따른 중국인 한국어 학습자의 시제상 습득 연구, 외국어교육 18권 3호, 한국외국어교육학회, 361-389쪽.
- 박수연(2016), 학문 목적 한국어 학습자의 쓰기 교육을 위한 학위논문의 장르 분석 연구: <선행연구> 부분을 중심으로, 연세대학교 박사학위논문.
- 박수진(2010), 한국어 학습자의 서사 담화 유형에 따른 전경·배경의 구분 기준과 그 양상 연구, 이중언어학 44호, 이중언어학회, 193-216쪽.
- 박수진(2011ㄱ), 중급 한국어 학습자의 서사 담화 연구: 서사 담화 구조에 따른 시제 사용 양상을 중심으로, 이중언어학 46호, 이중언어학회, 131-157쪽.
- 박수진(2011ㄴ), 한국어 학습자의 서사 담화 연구: 담화 구조와 시제 사용을 중심으로, 영남대학교 박사학위논문.
- 박수진(2015), 한국어 학습자의 담화 문법 교육 방안, 한민족어문학 70호, 한민족어문학회, 35-62쪽.
- 박영목(1999), 작문 능력 평가 방법과 절차, 한국어교육학회지 99권, 한국어교육학회, 1-29쪽.
- 박영순(2004), 한국어 담화·텍스트론, 한국문화사.
- 박은선(2006), 한국어 학위논문 서론의 장르분석적 연구: 한국어 모어화자와 한국어 학습자를 대상으로, 한국어 교육 17권 1호, 국제한국어교육학회, 191-210쪽.
- 박은선(2014), 장르 중심 학문 목적 한국어 쓰기 교수의 실행 연구: 대학원 보고서를 중심으로, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 박은정(2006), 구어말뭉치를 통해 살펴본 ‘-겠’의 실현양상 -한국어 교재에 제시된 ‘-겠’의 의미기능과의 비교를 중심으로-, 언어와 문화 2권-3호, 한국언어문화교육학회, 39-65쪽.
- 박재연(2004), 한국어 양태 어미 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 박진호(2011ㄱ), 시제·상·양태, 국어학 60호, 국어학회, 289-322쪽.
- 박진호(2011ㄴ), 한국어(韓國語)에서 증거성(證據性)이나 의외성(意外性)의 의미성분을 포함하는 문법요소, 언어와 정보 사회 15호, 1-25쪽.
- 박현선(2004), 주제의 시간적 방향에 따른 시제 사용의 교수법적 연구, 독어교육 29집, 독어독문학교육학회, 33-56쪽.
- 박현선(2006), 텍스트 유형에 따른 독일어 시제 사용 연구: 텍스트 유형 ‘신문뉴스’를 중심으로, 독어교육 36집, 한국독어독문학교육학회, 187-211쪽.

박현선(2008), 미래 관련 현재형과 미래형의 기능 연구: 텍스트유형 ‘초대장’을 중심으로, 독어교육 43집, 독어독문교육학회, 61-84쪽.

서울대학교 국어교육연구소(2014), 한국어 교육학 사전, 하우.

서정수(1976), 국어 시상 형태소의 의미분석 연구, 문법연구 3집, 문법연구회, 83-158쪽.

서정숙(2009), 담화 문법 교육 방법 연구, 문명연지 10권 2호, 한국문명학회, 207-230쪽.

서희정(2010), 한국어 교육 항목으로서 담화표지 “말이다”에 대한 고찰, 이중언어학 43호, 이중언어학회, 217-246쪽.

손혜옥(2016), 한국어 양태 범주 연구, 연세대학교 박사학위논문.

송경숙(2003), 담화·화용론, 한국문화사.

송상현(2015), 한국어 과거시제 표지의 병렬 말뭉치 기반 분석, 언어정보 20호, 고려대학교 언어정보연구소, 75-104쪽.

신명선(2005), 텍스트유형 교육에 관한 비판적 고찰: 신문 기사문을 중심으로, 국어교육학 연구 24집, 국어교육학회, 361-384쪽.

신명선(2006), 통합적 문법 교육에 관한 담론 분석, 한국어학 31권, 한국어학회, 245-278쪽.

신선경(2012), 언어사용적 측면에서의 문법 기술의 의의와 방향: 학술텍스트의 문어체 선택을 중심으로, 텍스트언어학 33집, 한국텍스트언어학회, 386-409쪽.

신언호(2006), 한국어 현재 시제의 다의적 현상에 대한 고찰, 한국어 의미학 21호, 165-181쪽.

신필여(2015), ‘한 단락 쓰기’ 교육을 위한 문장 쓰기 오류 분석: 한국어 모어 화자와 한국어 학습자의 단락 쓰기 비교를 중심으로, 언어와 문화 11권 1호, 한국언어문화교육학회, 27-55쪽.

신현단(2008), 문법 요소의 수사적 효과 교육 내용 연구: ‘종결어미’를 중심으로, 서울대학교 석사학위논문.

신호철(2008), 대학 글쓰기 과목의 통합적 교육의 필요성 - 문법 영역을 중심으로 -, 문법 교육 8집, 한국문법교육학회, 113-138쪽.

심은지(2011), 한국어 학습자 작문에 나타난 시제상 습득 연구: 담화구조가설을 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.

안경화(2001), 구어체 텍스트의 응결 장치 연구 - 토론 텍스트를 중심으로 -, 한국어 교육 12권 2호, 국제한국어교육학회, 137-157쪽.

안병길(2002), 담화유형, 텍스트유형 및 장르, 현대영미어문학 20권 2호, 현대영미어문학회, 245-276쪽.

양세희(2014), 국어의 조사 교육에 대한 연구: 담화 문법을 중심으로, 고려대학교 박사학위논문.

오선영(2008), 담화 분석과 교육 영문법, 양현권·정영국 엮음, 교육 영문법의 이해, 한국문화사, 35-65쪽.

- 오지혜(2008), 이야기 문법을 활용한 한국어 고급 학습자의 이야기 쓰기 교육 연구, 작문 연구 7집, 한국작문학회, 275-305쪽.
- 오현아·강효경(2009), 인지 언어학적 관점의 시제 교육에 관한 고찰, 개신어문연구 30집, 개신어문학회, 323-365쪽.
- 오현아(2011), 문법 교육에서 맥락의 수용 문제, 한말연구 29호, 한말연구학회, 217-245쪽.
- 유관수(1999), 문장 담화에 관한 연구, 영어교육연구 19호, 한국영어교육연구학회, 61-77쪽.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별(2012), 질적 연구방법의 이해, 박영사.
- 유민애(2017), 맥락 중심의 한국어 담화문법 교육 연구: 중국인 학습자의 내러티브 분석을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 유헤령(2011), 작문교육에서 문장 쓰기 지도의 방향, 문법교육 14집, 한국문법교육학회, 241-280쪽.
- 유헤령(2013), 텍스트와 장르를 고려한 문장 쓰기 지도가 쓰기 성취도에 미치는 효과, 국제어문 58집, 국제어문학회, 243-282쪽.
- 유헤령·김유미(2008), 담화 유형과 화행 기능과의 상관성 연구, 언어와 문화 4권 1호, 한국언어문화교육학회, 179-201쪽.
- 윤석민(1989), 국어의 텍스트 언어학적 연구시론, 서울대학교 석사학위논문.
- 윤은경(2006), 한국어 양태 표현 연구 - 종결어미 ‘-(으)르래, -(으)르게’를 대상으로 -, 언어와 문화 2권-2호, 한국언어문화교육학회, 41-63쪽.
- 이 경(2016), 담화 구성 능력에 기초한 한국어 문법 사용 양상 연구: 담화 생성에 기여하는 문법 요소를 중심으로, 이중언어학 62호, 이중언어학회, 105-134쪽.
- 이관규(2009), 통합적 문법 교육의 의의와 방법, 문법교육 11집, 한국문법교육학회, 259-282쪽.
- 이남순(1998), 시제·상·서법, 월인.
- 이미혜(2012), 한국어 쓰기 교육을 위한 텍스트 분석 연구의 방향과 과제, 외국어로서의 한국어교육 37집, 연세대학교 언어연구교육원, 275-301쪽.
- 이병기(2006), 한국어 미래성 표현의 역사적 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 이선영(2015), 학문 목적 한국어 학습자의 토론 수행에서 주제 친숙도가 담화 응집성에 미치는 영향, 한국어 교육 26권 4호, 국제한국어교육학회, 191-214쪽.
- 이성만(2010), 텍스트에서 담화로 - 텍스트언어학의 확장-, 텍스트언어학 29집, 한국텍스트언어학회, 315-340쪽.
- 이성영(2001), 작문 교육을 위한 텍스트 분석 방법, 텍스트언어학 11집, 한국텍스트언어학회, 17-41쪽.
- 이성영(2013), 글 내용 전개 방식에 대하여, 국어교육연구 31집, 서울대학교 국어교육연구소, 199-227쪽.

- 이수미(2013), 한국어 학습자의 작문에 나타난 발달적 특성 연구, 우리말교육현장연구 7집, 우리말교육현장학회, 101-131쪽.
- 이숙(2008), 담화분석에 의한 문법교육 -회상법을 중심으로-, 한국어 교육 19권 2호, 국제한국어교육학회, 1-21쪽.
- 이슬비(2015), 한국어 학술논문에 나타난 시상 표현의 담화적 기능 분석, 국어교육연구 35집, 국어교육학회, 161-198쪽.
- 이익섭·임홍빈(1983), 국어문법론, 학연사.
- 이재선(2010), 한국어교육을 위한 '-은데'의 담화기능 연구, 동국대학교 석사학위 논문.
- 이재성(2001), 한국어의 시제와 상, 국학자료원.
- 이재성·이윤빈(2010), 문법 지식에 기초한 문장 교육이 글쓰기 능력에 미치는 효과, 문법교육 13집, 한국문법교육학회, 317-342쪽.
- 이지혜(2016), 한국어 '시제와 상' 습득 양상 연구: 구어를 중심으로, 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 이현철·김영천·김경식(2013), 통합연구방법론: 질적연구+양적연구, 아카데미프레스.
- 임규홍(2006), 담화문법 교육에 대해서, 문법교육 4집, 한국문법교육학회, 161-184쪽.
- 임규홍(2007), 국어 담화분석 연구의 현황과 전망, 우리말연구, 20호, 111-145쪽.
- 임규홍(2012), 탐구학습을 통한 담화문법 지도 방법, 문법교육 16집, 한국문법교육학회, 297-326쪽.
- 장경희(1985), 현대국어의 양태범주 연구, 탐출판사.
- 장경희(1995), 국어의 양태 범주의 설정과 그 체계, 언어 20권 3호, 한국언어학회, 191-205쪽.
- 장미라(2006), 한국어 문장 사용 능력 향상을 위한 교육 방안 연구, 국어국문학 142호, 국어국문학학회, 361-397쪽.
- 장향실(2010), 외국인 대학생의 문단쓰기 실태 및 문단쓰기 능력 신장 방안, 우리어문연구 38집, 우리어문학회, 361-381쪽.
- 전영옥(2009), 구어와 담화 연구, 한국어학 45집, 한국어학회, 45-93쪽.
- 전정미(2008), 한국어 구어에 나타난 강조법 연구, 한말연구 23권, 한말연구학회, 367-390쪽.
- 정순중(2016), 담화 기반 문법에 대한 한국인 영어 학습자의 인식 연구, 연세대학교 석사학위논문.
- 정언학(2014), 대학생 글쓰기의 형식적 오류 분석 -구, 문장, 단락, 글 차원의 문제-, 교양교육 연구 8권 1호, 한국교양교육학회, 113-169쪽.
- 정연창(2000), 담화기능론, 한국문화사.
- 정연창(2002), 담화인지론 연구, 세종출판사.

- 정희모·김성희(2008), 대학생 글쓰기의 텍스트 비교 분석 연구 - 능숙한 필자와 미숙한 필자의 텍스트에 나타난 특징을 중심으로, 국어교육학연구 32집, 국어교육학회, 393-426쪽.
- 정희모·이재성(2009), 문장 능숙도에 따른 대학생 글에 대한 총체적 평가와 분석적 평가의 결과 비교 연구, 청람어문교육 39권, 청람어문교육학회, 251-274쪽.
- 정희모(2013), 작문 연구의 방향과 전망 -대학 작문에서 인지적 연구의 필요성과 방향-, 작문연구 18집, 한국작문학회, 9-33쪽.
- 정희자(1988), 영어에서 시제선택의 화용상 조건, 영어영문학 제34권 4호, 한국영어영문학회, 745-765쪽.
- 정희자(1994), 시제와 상의 화용상 선택조건, 애산학보 15호, 애산학회, 47-106쪽.
- 정희자(2000), 영어 단순 시제의 의미와 담화 기능, 영어교육연구 제12집 2호, 팬코리아영어교육학회, 129-152쪽.
- 정희자(2008), 담화와 문법(수정판), 한국문화사.
- 정희자(2009), 담화와 문법 그리고 의미, 한국문화사.
- 제민경(2015), 장르 문법 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 조명원·이홍수(1993), 영어교육사전, 한신문화사.
- 조민정·강현화·박동호(2009), 상용표현의 담화 기능 분석, 외국어로서의 한국어교육 34집, 연세대학교 언어연구교육원, 465-492쪽.
- 조용준(2012), 제2언어로서의 한국어 쓰기 교육의 동향, 한말연구 31권, 한말연구학회, 309-339쪽.
- 조인정(2011), 표현 문형 "-은/는 것이다"의 담화 기능, 한국어 교육 22권 2호, 국제한국어교육학회, 329-349쪽.
- 조형일(2017), 한국어 절(節, phrase) 중심 문형 교육 방안 논고 -학습 문형으로서 교육의의를 중점으로-, 국어교육학연구 52권 2호, 426-450.
- 주세형(2005), 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 주세형(2007), 텍스트 속 문장 쓰기와 문법, 한국초등국어교육 34집, 한국초등국어교육학회, 409-443쪽.
- 주시경(1910), 국어문법, 박문서관.
- 주신자(1995), 미국에서의 텍스트언어학 연구 동향, 텍스트언어학 3집, 한국텍스트언어학회, 467-483쪽.
- 지현숙(2015), 한국어 학습자의 이야기 구술 능력에 관한 발달론적 연구, 한글 309호, 한글학회, 161-187쪽.



- 진정란(2005), 한국어 이유 표현 ‘-길래’의 담화 문법 연구, 담화와 인지 12권-3호, 담화인 지학회, 137-154쪽.
- 진정란(2006), ‘때문’ 구성 이유 표현의 담화 문법, 언어와 문화 2권 2호, 한국언어문화교육학회, 1-19쪽.
- 차숙정(2012), 한국어 쓰기 교육 연구 동향, 한국어 교육 연구의 이해, 부산외국어대학교 출판부, 104-139쪽.
- 최규수(2010), 담화의 시간상황과의 대응 관계에 기초한 한국어 시제의 해석, 우리말연구 26집, 우리말학회, 109-140쪽.
- 최정진(2012), 한국어 선어말 어미의 시제성과 양태성 연구: ‘-었-, -겠-, -더-, -느-’를 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 최진희(2008), 질적 자료 분석 소프트웨어(NVivo2)의 유용성과 한계: 전통적 분석방법과 Nvivo2 분석방법의 비교, 정책분석평가학회보 18-1호, 한국정책분석평가학회, 123-151쪽.
- 최현배(1937/1977), 우리말본(6판), 정음사.
- 한동완(1996), 국어의 시제 연구, 국어학회.
- 한상미(2011), 담화 및 화용과 한국어 교육 연구, 이중언어학 47호, 이중언어학회, 507-551쪽.
- 한송화(2003), 기능과 문법 요소의 연결을 통한 한국어 교육, 한국어 교육 14권 3호, 국제 한국어교육학회, 289-313쪽.
- 한송화(2006), 외국어로서 한국어 문법에서의 새로운 문법 체계를 위하여 -형식 문법에서 기능 문법으로, 한국어 교육 17권 3호, 국제한국어교육학회, 357-379쪽.
- 허용 외(2005), 외국어로서의 한국어 교육학 개론, 박이정.
- 홍종선(2009), 국어의 시제, 상, 서법, 박문사.
- 황병순(2003), 국어 시제 해석에 관한 연구, 어문학 79호, 한국어문학회, 309-346쪽.
- 황선영(2017), 중국어권 한국어 학습자의 시제 습득 연구: 직시와 직시적 투사를 중심으로, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 황재웅(2007), 쓰기 능력 향상을 위한 문법 교육 방안 연구, 청람어문교육 36집, 청문어문 교육학회, 329-365쪽.
- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2006), The Effect of Grammar Teaching on Writing Development, British Educational Research Journal 32-1, pp. 39-55.
- Ariel, M. (2009), Discourse, Grammar, Discourse, Discourse Studies, 11-1, pp. 5-36.
- Bardovi-Harlig, K. (1995), A Narrative Perspective on the Development of the Tense/Aspect System in Second Language Acquisition, Studies in Second Language Acquisition, 17-2, pp. 263-291.

- Bhatia, V. K. (1993), *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*, London and New York: Longman.
- Biber, D. (1988), *Variation across Speech and Writing*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1995), *A Grammar of Speech*, Oxford University Press, USA.
- Brinker, K. (1985), *Lingustische Textanalyse*, Erich Schmidt(이성만 역(2004), 『텍스트언어학의 이해: 언어학적 텍스트분석의 기본 개념과 방법』, 역락).
- Brown, G., & Yule, G. (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000), *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Teachers*: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., & Yoo, I. W. (2014), Discourse-Based Grammar and the Teaching of Academic Reading and Writing in EFL Contexts, *영어교육* 69권 1호, 한국영어교육학회, pp. 3-21.
- Celce-Murcia, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*, In E. Soler & M. Jorda(Eds.), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Celce-Murcia, M. (1990), Discourse Analysis and Grammar Instruction, *Annual Review of Applied Linguistics* 11, pp. 135-151.
- Celce-Murcia, M. (2002), *Why It Makes Sense to Teach Grammar in Context and through Discourse*, in Hinkel E. & Fotos, S.(Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classroom*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 121-136.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995), Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications, *Applied Linguistics* Vol. 6-2, pp. 5-35.
- Chafe, W. L. (1994), *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. University of Chicago Press(김병원·성기철 역(2006), 『담화와 의식과 시간-언어의식론』, 한국문화사).
- Comrie, B. (1976), *Aspect*, Cambridge University Press(이철수·박덕유(1988), 『동작 상의 이해』, 한신문화사).
- Comrie, B. (1976), *Aspect*, Cambridge University Press.

- Comrie, B. (1985), *Tense*, Cambridge University Press.
- Cook, G. (1989), *Discourse*, Oxford University Press(김지홍 뒤침(2003), 『담화』, 범문사).
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches(2nd ed.)*, Thousand Oaks, CA: Sage(김영숙, 류성림, 박관우, 성용구, 성장환, 유승희, 임남숙, 임청환, 정종진, 허재복 역(2011), 『연구방법: 질적, 양적 및 혼합적 연구의 설계』, 시그마프레스).
- Creswell, J. W. (2009), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches(2nd ed.)*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crystal, D. (1997), *The Cambridge Encyclopedia of Language(2nd ed.)*, Cambridge University Press.
- Cutting, J. (2010), *Pragmatics and Discourse*, Routledge.
- De Beaugrande, R. (1980), Text and discourse in European research, *Discourse Processes*, 3-4, pp. 287-300.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1981), *Introduction to Text Linguistics*(김태옥, 이현호 역(1995), 『텍스트언어학 입문』, 한신문화사).
- DuBois, J. W. (1980), *Beyond Definiteness: the Trace of Identity in Discourse*, in Wallace L. Chafe.(ed.), *The Pear Stories: Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production*, Ablex Publishing Corporation, pp. 203-273.
- Eli, H. (1997), The Past Tense and Temporal Verb Meanings in a Contextual Frame, *TESOL Quarterly*, 31-2, pp. 289-313.
- Ellis, R. (1987), Interlanguage Variability in Narrative Discourse: Style Shifting in the Use of the Past Tense, *Studies in Second Language Acquisition*, 9-1, pp. 1-19.
- Fairclough, N. (2003), *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, Psychology Press(김지홍 뒤침(2012), 『담화 분석 방법 사회 조사연구를 위한 텍스트 분석』, 도서출판 경진).
- Gee, J. P. (1993), *An Introduction to Human Language: Fundamental Concepts in Linguistics*, Prentice Hall.
- Givón, T. (1983), *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-language Study*, Amsterdam: John Benjamins.
- Givón, T. (1993), *English Grammar: A Function-Based Approach*, Amsterdam: John Benjamins.

- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, London: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989), *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, London: E. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1999), *The Notion of "Context" in Language Education*, In Mohsen Ghadessy(ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*, John Benjamins Publishing.
- Halliday, M., Matthiessen, C. M., & Matthiessen, C. (2014), *An Introduction to Functional Grammar*, Routledge.
- Harris, Z. (1951), *Methods in Structural Linguistics*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Hewings, A., & Hewings, M. (2005), *Grammar and Context: An Advanced Resource Book*, London: Routledge.
- Hillocks G. J. (1984), What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies, *American Journal of Education* 93-1, The University of Chicago Press, pp. 133-170.
- Hinkel E., & Fotos, S.(Eds.)(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classroom*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinkel, E. (1997), The Past Tense and Temporal Verb Meanings in a Contextual Frame, *Tesol Quarterly* 31, pp. 289-313.
- Hinkel, E. (2002), *Teaching Grammar in Writing Classes: Tenses and Cohesion*. in Hinkel E. & Fotos S.(Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language classroom*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 181-198.
- Hinkel, E. & Fotos, S.(Eds.)(2002), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates(김서형, 이혜숙, 이지영, 손다정 역(2010), 『새로운 시각으로 논의하는 제2 언어 교실에서의 문법 교육』, 한국문화사).
- Hopper, P., & Thompson, S. A. (1980), Transitivity in Grammar and Discourse, *Language* 56-2, Linguistic Society of America, pp. 251-299.
- Hopper, P. (1988), *Emergent Grammar and the a Priori Grammar Postulate*, in Tannen, D.(ed.)(1988), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*, Ablex Publishing Corporation, pp. 117-134.

- Hughes. R., & McCarthy, M. (1998), From Sentence to Discourse: Discourse Grammar and English Language, TESOL Quarterly 32-2, pp. 263-287.
- Hyland, K. (2003), *Second Language Writing*, Longman Pearson Education, *Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*(강현석, 김정식, 박창언, 백상수, 조영남, 주동범, 황윤세 역 (2015), 『통합방법 연구의 기초: 사회·행동과학에서 양적 접근과 질적 접근의 통합』, 아카데미프레스).
- Klein, W. (1994), *Time in Language*, London and New York.
- Knapp. P., & Watkins. M. (2005), *Grammar, Genre, Text*, Sydney: UNSW press(주세형 · 김은성 · 남가영 역(2007), 『쓰기 교육을 위한 문법: 장르, 텍스트, 문법』, 도서출판 박이정).
- Larsen-Freeman, D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*, Heinle, a part of the Thomson Corporation.
- Lackstrom, J., Selinker, L., & Trimble, L. (1973), Technical Rhetorical Principles and Grammatical Choice, TESOL quarterly, pp. 127-136.
- Lock, G. (1996), *Functional English Grammar: An Introduction for Second Language Teachers*, Cambridge University Press.
- Lukoff, F. (1986), *The Use of Tenses in Korean Written Narrative*, In Nam-Kil Kim(ed), *Studies in Korean Language and Linguistics*, East Asian Study Center, University of Southern California, pp. 1-36.
- Lyons, J. (1977), *Semantics 2*, Cambridge University Press(강범모 역(2013), 『의미론 2 의미와 문법, 맥락, 행동』, 한국문화사).
- Lyons, J. (1977), *Semantics 2*, Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1981), *Language, Meaning and Context*: London: Fontana(현재 언어학 연구회 역(1984), 『언어, 의미와 상황맥락』, 한신문화사).
- Lyons, J. (1981), *Language, Meaning and Context*: London: Fontana.
- Malinowski, B. (1923), *The Problem of Meaning in Primitive Languages*, In Ogden, Charles Kay and Ivor Armstrong Richards(Eds.), *The Meaning of Meaning*. New York: A Harvest Book. pp. 296-336.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1993), *Grammar: Making Meaning in Writing*, in Cope, B., and Kalantzis, M.(Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*, The Falmer Press, pp. 137-153.

- McCarthy, M., & Carter, R. (1994), *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*, Longman.
- McCarthy, M. (1998), *Spoken Language and Applied Linguistics*, Cambridge University Press(김지홍 뒤침(2010), 『입말, 그리고 담화 중심의 언어교육』, 도서출판 경진).
- Mey, J. L. (2001), *Pragmatics: an introduction*(이성범 역(2007), 『화용론 개관』, 한신문화사).
- Mills, S. (1997), *Discourse*, Routledge.
- Noguchi Rei R. (2007), *Grammar and the Teaching of Writing: Limits and the Possibilities*, National Council of Teachers of English.
- Östman, J. O., & Virtanen, T. (1995), *Discourse analysis*, In Verschueren, J. & Östman J. & O. Blommaert.(Eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 239-253.
- Raimes, A. (1983), *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press.
- Reichenbach, H. (1947), *Elements of Symbolic Logic*, New York: Macmillan.
- Schiffrin, D. (1994), *Approaches to Discourse*, Blackwell Publishers
- Smirnova, E., & Mortelmans, T. (2010), *Funktionale Grammatik: Konzepte und Theorien*, Walter de Gruyter(최지영 역(2015), 『기능문법의 개념과 이론』, 한국문화사).
- Spolsky, B. (1989), *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stefan, T., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000), *Methods of Text and Discourse Analysis*, London: Sage Publications(남상백 역(2015), 『텍스트와 담론 분석 방법, 도서출판 경진).
- Stubbs, M. (1983), *Discourse Analysis*, Blackwell(송영주 역(1993), 『담화분석: 자연언어의 사회언어학적 분석』, 한국문화사).
- Stubbs, M. (1983), *Discourse Analysis*, Blackwell.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004), *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills(Vol. 1)*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007), The New Era of Mixed Methods, *Journal of Mixed Methods Research* 1, pp. 3-7.

- Thompson, G. (1996) *Introducing Functional Grammar*, London; New York : Arnold.
- Van Dijk, T. A. (1980), *Textwissenschaft Eine inter disziplinäre Einführung*(정시호 역 (1995), 『텍스트학』, 민음사).
- Van Dijk, T. A. (1985), *Handbook of Discourse Analysis*, Academic Press.
- Wong, B. Y. L. (1997), Research on Genre-specific Strategies for Enhancing Writing in Adolescents with Learning Disabilities, *Learning Disability Quarterly* 20-2, pp. 140-159.
- Yalden, J. (1983), *The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation*, Oxford: Pergamon.

<교과서 및 한국어 교재>

- 이관규 외(2014:119-120), 고등학교 독서와 문법, 비상.
- 이도영 외(2014:141-143), 고등학교 독서와 문법, 창비.
- 한철우 외(2014:137-138), 고등학교 독서와 문법, 교학사.
- 서울대학교 한국어교육센터, 서울대 한국어 1A 1B, 2A, 2B, 3A, 3B.
- 연세대학교 한국어학당, 연세한국어 1-1, 1-2, 2-1, 2-2, 3-1, 3-2, 4-1, 4-2.
- 서강대학교 한국어교육원, New 서강한국어 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B.
- 이화여자대학교 언어교육원, 이화 한국어 참고서 1-1, 1-2, 2-1, 2-2.
- 경희대학교 국제교육원, 경희 한국어 문법 1, 2, 3, 5.
- 국립국어원(2005), 외국인을 위한 한국어 문법 2.

## **Abstract**

### **A study on Aspects of Tense Usage in Korean Learner's discourse**

Shin, Pilyeo

This study aims to seek the effective grammar education method focusing on the necessity of discourse grammar education for Korean language learners and studied the use of tense in discourse grammar perspective. Beyond the grammar knowledge, it stresses the significance of use of grammar and focused on how to explain the use of grammar and grammatical phenomenon in discourse grammar perspective. This study recognized that it is hard to secure the sufficient explanation about the actual aspect of language with sentence approach method focusing on isolated and separated sentence, and was necessary to focus on how to choose factors that the language users regard as significant and proper. In other words, the study focused on language users selecting sentences and grammatical factors in every moment of interaction for smooth communication based on the situation and context. This study is significant as it stressed on the importance of grammar education in discourse grammar perspective and that it suggested potential of providing educational implication regarding its necessity.

In Korean education, the more the learner's linguistic ability is developed, understanding and learning about how the learners recognize the grammatical phenomenon related to tense and how it is connected to actual use is very important in tense class which is conducted at the beginning level of grammar learning. Thus, the focus of this study is to observe the tense usage from discourse grammar perspective about how the learned contents are used in actual text type and the convey process of topic of text in sentences, and to confirm their characteristics. Based on the tense usage analysis, there is a need to secure the explanation power about actual tense usage, select the tense education factors



in discourse grammar perspective and to prepare education method to actualize it.

This study started discussion by critical recognition that the contents of domestic and foreign studies have large gap in terms of Korean language education, and that they do not realize the description about tense form, the non-time function of tense and its system in Korean text book. This is a reflective review of limitation of tense education focusing on grammar, and the study aimed to discuss the definition of Korean tense education in discourse grammar perspective as the countermeasure for problems mentioned above. For this, the study tried to specify the discourse grammar through researching how to apprehend the discourse and scope of discourse from which perspective in Korean education. Thus, the study contemplated on definition and characteristics of discourse adaptable to Korean education through reviewing various previous studies. The study regarded "discourse grammar" as the specific execution that could be recomposed as language user and the system of rule connecting the format and definition of language, and named it as "specific execution of discourse management knowledge to secure explanation power".

To analyze the tense usage in discourse grammar perspective, the study classified the reading text of beginning, intermediate, advanced level of Korean educational discourse into 4 types of texts by the purpose of text, and described the general characteristics of tense usage. Specifically, to verify the tense usage actualized in texts, the study analyzed main tense used dominantly and topic development time direction of text. As the result, the types of text related to tense usage were classified into "present type text" and "past type text". Finally, there was a need to observe function of tense having tense shifts. IT was confirmed through examining how the tense function expressed through tense shift and main tense function with tense maintenance in text. The Korean tense realization aspect in discourse grammar perspective plays significant role in systematically and practically suggesting the contents and directions about the contents of tense education in discourse grammar perspective.

Finally, the study aimed to show the actual tense education in discourse grammar perspective. For this, the study selected goal and contents factors of education. The tense education contents in discourse grammar perspective can be explained in three points. First, it must contain knowledge contents about basic definition and function of tense. Second, one must know about the main tense and time direction of text which the tense is actually used. Finally, there must be an understanding about tense function for tense shift and tense maintenance phenomenon.

This study saw that other than individual grammar education, there is a need for integrated approach to grammar education and applied it to tense education in discourse grammar perspective. This study is significant as it provides educational implication by confirming the contents and method of tense education in "discourse grammar perspective" based on theoretical foundation, and suggesting the characteristics about how the tense usage is specifically actualized in learner's material at the same time.

Key words: discourse grammar, discourse grammar perspective, semantic feature, main tense, text type, language user, tense education, function of tense, tense shift, tense maintenance, tense usage, tense choice, time direction of text

Student number: 2009-30392